

**Proposta de produção de materiais didáticos para
alunos crioulofonos guineenses – contributos da Análise
Contrastiva**

João Paulo Raposo Pereira

**Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como
Língua Segunda e Estrangeira**

Setembro, 2011

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português como Língua Segunda
e Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora
Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho

*Aos meus pais e ao meu irmão,
por tudo o que representam para mim.*

*À Guiné-Bissau e às suas gentes, por me
terem proporcionado das melhores
experiências da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Os meus sinceros agradecimentos a todos quantos concorreram para que este trabalho pudesse chegar a bom porto. Gostaria em particular de destacar os contributos de:

- Joana Vann, pelo incentivo que me deu para que iniciasse esta empresa, assim como por toda a força e apoio prestados;
- Helga Araújo, pelos preciosos esclarecimentos – e ensinamentos –, no que ao Crioulo Guineense diz respeito;
- Tidjane Intchasso e Maudó Jaló, por partilharem comigo aspetos da cultura guineense, decisivos para a elaboração de alguns exercícios constantes na proposta de materiais didáticos apresentados;
- Susete Albino e Manuel Castro, pelo apoio bibliográfico concedido.

Uma palavra final de agradecimento à minha orientadora, a Professora Doutora Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho, pela confiança que depositou em mim e neste trabalho desde a primeira hora, e por todo o apoio concedido.

**Proposta de produção de materiais didáticos para alunos crioulofonos
guineenses – contributos da Análise Contrastiva**

**Proposal for production of educational materials to Guinean Creole
students- a contribution from Contrastive Analysis**

João Paulo Raposo Pereira

A apresentação de uma proposta de materiais didáticos para o público crioulofónico guineense aprendente do Português, que constitui o fulcro deste trabalho, surge da necessidade de ir ao encontro das dificuldades específicas de aquisição daquela língua, resultantes em grande medida dos contactos com as outras línguas em presença na Guiné-Bissau, em especial do Crioulo Guineense. A perspetiva que subjaz a essa proposta de materiais incorpora a visão renovada dos estudos linguísticos contrastivos, que promovem a valorização dos repertórios linguístico-culturais prévios como elemento facilitador das aquisições, e inscreve-se nas atuais orientações para o ensino das línguas, nomeadamente do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), cujos pressupostos assentam na importância de os indivíduos desenvolverem uma competência linguística mais alargada, construída da experiência com várias línguas e culturas, e designada por Competência Plurilingue e Pluricultural. Necessário se torna, pois, a produção de materiais de língua segunda e língua estrangeira que favoreçam, de forma dialógica, o cruzamento de línguas e culturas específicas, mobilizando para o efeito a consciência metalinguística dos aprendentes, para assim facilitar as aprendizagens de novas línguas. É o que se procura fazer em relação ao Português e ao Crioulo Guineense, na proposta de materiais didáticos para a aprendizagem do Português, desenhados para o público crioulofónico guineense, apresentada neste trabalho.

The focus of this essay is the presentation of educational resources meant for Creole speakers from Guiné-Bissau who are learning Portuguese SL.

Since these students are exposed to languages spoken in Guiné-Bissau, other than Portuguese, they present specific difficulties that we mean to tackle, discuss, and address.

The perspective underlying this proposal relates to the most recent research in contrastive linguistics. It departs from linguistic and cultural repertoires as facilitating

elements for linguistic acquisition, and subscribes the current guidelines for language teaching, namely the Common European Framework of Reference for Languages.

Along with activities meant for the acquisition of general communicative competence, we develop conditions and tools that address the educational value of multilingual and multicultural skills. Another important objective of our work is thus to increase the conditions for metalinguistic awareness in order to facilitate new language learning.

PALAVRAS-CHAVE: Guiné-Bissau, Crioulo Guineense, Português Língua Segunda, Português Língua Estrangeira, materiais didáticos, Análise Contrastiva, consciência metalinguística, competência plurilingue e pluricultural.

KEYWORDS: Guiné-Bissau, Guinean Creole, Portuguese SL, Portuguese FL, educational resources, Contrastive Analysis, metalinguistic awareness, multilingual skills, multicultural skills.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: A Guiné-Bissau: enquadramento sociolinguístico.....	4
I.1. Indicadores estatísticos gerais.....	4
I.2. Um país multilingue e multicultural.....	6
I.2.1. Caracterização linguística.....	6
I.2.2. A complexa situação do Português.....	10
Capítulo II: A Análise Contrastiva – origens, contestação e validade.....	16
II.1. As origens: a influência behaviourista.....	16
II.2. A contestação: as teorias cognitivistas.....	17
II.2.1. A Análise de Erros.....	21
II.3. Validade da Análise Contrastiva: o contexto plurilingue e Pluricultural.....	24
Capítulo III: Relevância da Análise Contrastiva em estudos sobre a produção linguística em alunos guineenses.....	28
Capítulo IV: Estudo de caso: definição de áreas críticas na aquisição do Português por alunos crioulofónos guineenses.....	32
IV.1. Público-alvo.....	32
IV.2. Metodologia.....	33
IV.3. Análise sociolinguística do grupo-amostra.....	33
IV.4. Análise das produções escritas dos informantes.....	34
IV.4.1. Grelha de análise: breve descrição.....	34
IV.4.2. Apresentação dos resultados.....	36
Capítulo V: Proposta de produção de materiais didácticos para alunos crioulofónos guineenses, com base na Análise Contrastiva.....	44

V.1. Apresentação do Livro de Exercícios para aprendentes crioulofonos	
guineenses do Português Língua Não Materna.....	44
V.1.1. Oficina 1: <i>O Plural – Falar de mim e dos outros</i>	50
V.1.2. Oficina 2: <i>Determinante Artigo Definido – Festas e tradições</i> ...	61
Conclusões.....	69
Bibliografia.....	71
Apêndice A: Inquérito.....	i
Apêndice B: Respostas ao Inquérito.....	vi
Apêndice C: Respostas ao Inquérito (gráficos).....	xii
Apêndice D: <i>Corpus</i> textual.....	xix

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Análise Contrastiva

AE – Análise de Erros

CG – Crioulo Guineense

DAL – Dispositivo de Aquisição da Linguagem

GU – Gramática Universal

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

L1 – Língua materna ou primeira

L2 – Língua segunda

LE – Língua estrangeira

LNМ – Língua não materna

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PASEG – Programa de Apoio ao Sistema de Ensino da Guiné-Bissau

PE – Português Europeu

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PORT – Português

QECR – Quando Europeu Comum de Referência para as Línguas

VAP – Variedades do Português

Introdução

Le monde est plurilingue (...); les hommes sont confrontés aux langues (...): l'histoire linguistique, qui est l'un des aspects de l'histoire du monde, est en grande partie constituée par la gestion de ce plurilinguisme.¹

A ideia de apresentar uma proposta de materiais didáticos para o público crioulofófono guineense nasceu na Guiné-Bissau, no decurso da minha experiência enquanto professor de português no ensino oficial daquele país africano². A necessidade sentida decorria não tanto da insuficiência, ou falta absoluta, de recursos pedagógicos, mas tinha a ver, sobretudo, com as dificuldades manifestadas por aprendentes para quem o português estava longe de ser a língua materna ou de comunicação, pertencendo ao crioulo guineense o papel de verdadeira língua franca, dentro e fora do meio escolar. Frequentemente me deparei, nas produções orais e escritas desses falantes, com aquilo que identifiquei como fenómenos de interferência negativa, resultantes da transferência de elementos do crioulo guineense e que, ao que tudo parecia indicar, constituiriam a causa de muitos erros ou desvios linguísticos.

Mais tarde, já em Portugal, tendo a oportunidade de continuar a trabalhar com o público guineense, verifiquei que, apesar de o sistema de ensino português prever já medidas de apoio aos imigrantes residentes no nosso país, para que estes adquiram competências na língua veicular, e assim lhes facilitar a integração³, na prática assiste-se à ausência de respostas de âmbito didactológico que realmente vão ao encontro das características sociolinguísticas e necessidades linguístico-comunicativas desses aprendentes, que continuam a manifestar grandes dificuldades no domínio do português e que, por essa razão, veem o seu estatuto social diminuído, tornando-se alvos fáceis de discriminação e mesmo de racismo. No entanto, esquece-se que muitos destes públicos

¹ CALVET, Louis-Jean – *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, p. 43.

² A Experiência de ensino em apreço decorreu entre 2000 e 2003, no âmbito do Programa de Apoio ao Sistema de Ensino da Guiné-Bissau (PASEG), um projeto de cooperação promovido pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), em parceria com o Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos da Guiné-Bissau.

³ Por exemplo, o Decreto-Lei Nº 6/2001 de 18 de Janeiro declara, no Artigo 8º, que *as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português*, e o Despacho Normativo nº7/2006 estabelece *os princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas no domínio da Língua Portuguesa como língua não materna*.

migrantes, como o guineense, vêm de sociedades multilíngues e que *a maior parte está mais receptiva às diferenças linguísticas, às similaridades entre línguas e aos diferentes contextos comunicativos existentes*⁴.

Desta forma nasceu, e tomou forma, o meu interesse pelo papel dos repertórios linguístico-culturais nos processos aquisitivos de novas línguas. Verifiquei então que a sua importância era reconhecida, desde logo, nos instrumentos orientadores da política de línguas, como é o caso do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), que põe no centro das atividades do processo de ensino-aprendizagem das línguas o desenvolvimento da chamada *competência plurilíngue e pluricultural*, assente na *proficiência em várias línguas (...), bem como experiência de várias culturas*⁵. Pretende-se, desta forma, promover a consciência intercultural, devendo o aprendiz ter uma atitude crítica e consciente das suas próprias aprendizagens, numa perspetiva de formação/ensino-aprendizagem de línguas ao longo da vida. Neste sentido, considera-se que as novas aquisições interagem dinamicamente com os saberes e competências prévios dos aprendentes, encarando-se como naturais, e mesmo como parte integrante do processo de aquisição de línguas, os fenómenos de transferência e de comparação interlinguística. Esta conceção reflete, aliás, a evolução operada no seio das abordagens contrastivas que viam a língua materna ou primeira (L1)⁶ sobretudo como um obstáculo à aprendizagem de outras línguas. Na nova perspetiva, o fenómeno da transferência linguística inscreve-se *no como una transferencia mecánica de las estructuras de la L1, sino como un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de la L2*.⁷, baseando-se o aprendiz frequentemente naquela para construir os seus conhecimentos na língua-alvo.

⁴ OLIVEIRA, Maria – “Processamento da informação num contexto migratório e de integração”. In ANÇÃ, Maria Helena (coord.), *Educação em Português e Migrações*, p.35.

⁵ CONSELHO DA EUROPA – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, p. 231.

⁶ Os conceitos de *língua materna*, *segunda* e *estrangeira* nem sempre têm sido objeto de consenso, dependendo das perspetivas adotadas neste âmbito. No presente trabalho, *língua materna* surge como sinónimo de língua primeira (L1) e é entendida como a língua com a qual, em termos afetivos, o indivíduo mais se identifica (e por isso geralmente conotada com a língua a que primeiramente a mãe o expôs). Quanto a *língua segunda* (L2), é aqui entendida como a língua não materna que goza do estatuto de língua oficial, e à qual o aprendiz está geralmente exposto, ao passo que *língua estrangeira* (LE) se refere à língua não materna sem qualquer estatuto especial na comunidade, à qual o aprendiz tem acesso em ambiente quase sempre formal (Ver KECSKES, Istvan ; PAPP, Tunde – *Foreign language and mother tongue*, p. 1-3). Surgirá ainda *língua não materna* (LNM), como termo genérico de qualquer situação de uso ou ensino-aprendizagem de L2 e LE.

⁷ OTTONELLO, M.B. – “La interlengua del hablante no nativo”. In LOBATO, J. ; GARGALLO, I. (dir.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004, p. 376 Apud CRISTIANO, José Manuel – *Análise de erros em falantes nativos e não nativos*, p. 40.

Foi com base, pois, na minha experiência em contextos de trabalho com guineenses aprendentes do português, assim como nos postulados teóricos que, genericamente, se enunciaram, que se desenhou a proposta de criação de materiais didáticos que constitui o cerne deste trabalho. Procurei, seguindo esse fio condutor, construir um instrumento pedagógico ajustável ao perfil dos aprendentes, promotor da reflexão crítica sobre as aprendizagens e tendo por base o repertório linguístico-cultural do público-alvo. Julgo contribuir, desta forma, para combater a desadequação e escassez de materiais adaptados a públicos específicos, e que parece constituir um dos problemas com que se confronta o ensino-aprendizagem do português LNM⁸.

Assim, e para cumprir esse desígnio, a primeira parte deste trabalho centra-se na definição e caracterização do quadro sociolinguístico da Guiné-Bissau, para assim fazer ressaltar as funções e os estatutos das línguas em presença naquele país, base para a adoção das melhores estratégias didático-pedagógicas. A segunda parte procura compreender a evolução verificada no campo da Análise Contrastiva (AC), partindo dos seus pressupostos iniciais, passando pela contestação de que a seguir foi alvo, até à revalidação que atualmente se verifica, assente numa nova perspetiva, a qual, como se verá, vai ao encontro das atuais orientações para o ensino das línguas. A terceira parte dá conta de projetos de investigação em curso abrangendo aprendentes guineenses do português, baseados em estudos linguísticos contrastivos, apresentando-se os resultados alcançados, no que diz respeito às principais dificuldades sentidas por aquele público específico nas suas aquisições. A quarta parte resulta de um estudo de caso efetuado, tendo como base de amostragem produções escritas de alunos guineenses do Agrupamento de Escolas Miradouro de Alfazina, do Monte da Caparica, no sentido de se ter, a par dos estudos anteriormente referidos, uma visão o mais abrangente possível das áreas linguísticas críticas da aquisição do português. E finalmente, na quinta parte, será apresentada a proposta de materiais didáticos para aprendentes crioulofonos guineenses do português.

⁸ Vários são os autores que, com efeito, chamam a atenção para o problema dos materiais de português LNM, e que se prende, em grande medida, com o seu caráter demasiado prescritivo e abrangente. Sílvia Melo, por exemplo, considera que é preciso *romper os ciclos viciosos que a maioria dos manuais escolares (...) tentam impor, com percursos pré-estabelecidos e estereotipados, que tanto poderiam ser de aulas de Português, como de Inglês, Espanhol ou Russo*. (MELO, Sílvia – “’dormindo com o inimigo’”...». *Palavras*. nº 35, p. 48.)

Capítulo I: A Guiné-Bissau: enquadramento sociolinguístico

*E como os Reinos dos negros sejam tantos e as linguagens tão várias como os costumes diversos, porque em cada espaço em menos de vinte léguas há duas e três nações, todas misturadas, e os Reinos uns pequenos, e outros grandes, sujeitos uns aos outros...*⁹

I.1. Indicadores estatísticos gerais

A Guiné-Bissau situa-se na costa ocidental de África e conta com 1.6 milhões de habitantes¹⁰. Estes estão distribuídos por mais de trinta etnias¹¹ que contribuem para tornar a Guiné num país multicultural e multilingue.

A contrastar com este mosaico, sem dúvida enriquecedor, de povos e culturas, a Guiné-Bissau apresenta um quadro de enormes dificuldades, atingindo todas as áreas, entre as quais a educação. O último *Relatório de Desenvolvimento Humano*, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que mede o Índice de Desenvolvimento Humano¹², deixa bem patentes as fragilidades daquele país, posicionando-o no 164º lugar num universo de 169 países¹³ – figurando, desta forma, entre os mais pobres do mundo.

Para se ter uma ideia mais concreta das dificuldades em que vivem muitos guineenses, refira-se que a esperança média de vida é de 48.6 anos¹⁴, que a taxa de desemprego se situa nos 33.1% e que mais de 50% da população subsiste com menos de 1 dólar por dia¹⁵. Existem grandes carências em áreas tão importantes como a da saúde,

⁹ ALMADA, André Álvares de – *Tratado breve dos rios de Guiné e do Cabo Verde*. 1594, 1ª publicação em 1733 e 1ª edição fiável em 1841 Apud MONTEIRO, Fernando Amaro ; ROCHA, Teresa Vásquez – *A Guiné do século XVII ao século XIX : o testemunho dos manuscritos*, p. 53.

¹⁰ BANCO MUNDIAL – *Política docente na Guiné-Bissau*. 2009, p. 33.

¹¹ Os grupos étnicos mais representativos na Guiné Bissau são: Fulas – 25,4%; Balantas – 23,8%; Mandingas – 13,7%; Manjacos – 9,3%; Papéis – 9%; Mancanhas – 3,5%. In MELLO, Maria Aparecida de – *A questão da produtividade morfológica do guineense*, p. 28.

¹² O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é calculado, de acordo com as explicações dos autores do relatório, com base *nas realizações médias de um país em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: uma vida longa e saudável, o acesso ao conhecimento e um padrão de vida digno*. In ONU. PNUD. *Relatório do desenvolvimento humano 2010*, p. 225.

¹³ ONU. PNUD. *Op. Cit.* p. 154.

¹⁴ ONU. PNUD. *Op. Cit.* p. 153.

¹⁵ ONU. PNUD. *Op. Cit.* p. 200.

o que explica os elevados índices de mortalidade¹⁶. Na educação, como noutras áreas, há falta de profissionais qualificados, de recursos materiais, os salários auferidos são muito baixos e, não raras vezes, o Estado falha no pagamento dos mesmos, obrigando muitos guineenses a encontrar outras formas de subsistência. Trata-se de um país fortemente dependente de ajuda externa (acima dos 40%¹⁷), que não recuperou ainda do conflito político-militar que viveu em 1998 e que tem sido marcado, desde então, pela instabilidade política, a que se veio somar, mais recentemente, o problema do narcotráfico.

Não surpreende, pois, que a maior parte da população guineense viva nos meios rurais, fortemente dependente de uma agricultura¹⁸ de subsistência, com poucas ou nenhuma qualificações. A taxa de analfabetismo é elevada, situando-se, segundo os dados mais recentes, nos 51%¹⁹. A pressão demográfica vem agravar ainda mais esta situação. É que quase metade da população (47,4%) tem menos de 18 anos, registando-se uma taxa de crescimento ao ano de 3%²⁰. O retrato do sistema de ensino guineense será objeto de uma maior análise no ponto “A complexa situação do ensino do Português”.

Para já, refira-se que uma das consequências de todo este quadro de dificuldades é, já de há algum tempo a esta parte, um forte êxodo rural. Com efeito, muitos guineenses, na esperança de encontrar uma vida melhor, optam por tentar a sua sorte na principal cidade do país, Bissau. Se comparados os recenseamentos de 1979 e de 1991²¹, verifica-se que a capital do país registou um aumento de 13,8% para 20% da

¹⁶ Só para se ter uma ideia da gravidade da situação, refira-se que a taxa de mortalidade infantil ultrapassa os 10% - 117 óbitos por 1000 nados-vivos. In ONU. PNUD. *Op. Cit.* p. 209.

¹⁷ BANCO MUNDIAL – *Op. Cit.* p. 35.

¹⁸ A produção agrícola constitui cerca de 60% do PIB e 90% das exportações (quase só de castanha de caju). Trabalha no setor primário cerca de 80% da população ativa. In BANCO MUNDIAL – *Op. Cit.* p. 34-35.

¹⁹ ONU. PNUD. *Op. Cit.* p. 204. As desigualdades de género são um dado ainda com grande expressão na Guiné-Bissau (apesar, registe-se, da evolução verificada), e que têm a ver com fatores socioculturais. Em 2006, o nível de analfabetismo nas mulheres era de 57%, aumentando com o grau de escolaridade. Assim, no Ensino Secundário, naquele mesmo ano, as raparigas representavam apenas 39% do número total de inscritos – BANCO MUNDIAL – *Op. Cit.* p. 49-51.

²⁰ BANCO MUNDIAL – *Op. Cit.* p. 33. Este é um dos grandes desafios para o sistema de ensino guineense nos próximos anos. De acordo com aquele relatório do Banco Mundial, só a população do grupo etário 7-12 anos deve aumentar 39% até 2015, tornando-se, desta forma, necessário escolarizar mais 400 000 crianças (p. 35).

²¹ 1991 marca a data do último recenseamento realizado na Guiné-Bissau.

população total do país²². Muitos outros optaram pela via da emigração, encontrando-se um número não despidendo de guineenses a residir em Portugal. Assim, segundo os últimos dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, que se reportam a finais de 2010, dos 445.262 estrangeiros residentes em Portugal²³, os guineenses representam 4,45% daquele valor, o que se traduz em 19.817 indivíduos, sendo a sexta comunidade imigrante mais representativa²⁴.

Esta mobilidade que se verifica no interior da Guiné-Bissau, e que se repercute para fora das suas fronteiras, tem importantes implicações ao nível do jogo das relações interlinguísticas e intercomunicacionais, contribuindo decisivamente para o peso que cada língua ocupa no mosaico linguístico guineense. Importa, por isso, ver como é que o português, a língua oficial da Guiné-Bissau, se relaciona com as outras línguas e qual a sua importância no xadrez linguístico daquele país.

I.2. Um país multilingue e multicultural

I.2.1 Caracterização linguística

A Guiné-Bissau tem, como se referiu atrás, uma grande heterogeneidade linguística e cultural. Este está longe de ser um caso único no espaço africano, proliferando as situações de bilinguismo e plurilinguismo, como se pode, por exemplo, constatar num dos países que faz fronteira com a Guiné-Bissau – a Guiné-Conacri²⁵.

²² Apud HOVENS, Mart – “A realidade do crioulo”. *Tcholona : revista de letras, artes e cultura*. nº 4, p. 2.

²³ PORTUGAL. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras – *Relatório de imigração, fronteiras e asilo 2011*, p. 17.

²⁴ Entre as comunidades estrangeiras mais representadas em Portugal contam-se, a par da guineense, a brasileira, com 26,81% do total de residentes (119.363 indivíduos), seguindo-se a ucraniana, com 11,12% (49.505 indivíduos), a caboverdiana, com 9,88% (43.979 indivíduos), a romena, com 8,27% (36.830 indivíduos), a angolana, com 5,28% (23.494 indivíduos). In PORTUGAL. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras – *Op. Cit.* p. 20.

²⁵ A Guiné-Conacri, oficialmente designada República da Guiné, é, à semelhança da Guiné-Bissau, um país multiétnico e plurilingue. Conta, com efeito, com mais de vinte etnias, tem como língua oficial o francês, mas falam-se numerosas línguas, correspondentes aos vários grupos étnicos, como o maninka, o pular, o soso e o kissi. Para além do francês e das línguas nacionais, falam-se línguas de países limítrofes, como o wolof (Senegal), o bambara (Mali) ou o dioula (Costa do Marfim), juntando-se a estas o árabe, devido à forte influência da religião muçulmana. O francês joga o papel de língua veicular, apesar de ser a língua materna de apenas uma pequena parte da população. A Guiné-Conacri constitui ainda referência no contexto africano, pelas políticas linguísticas e educativas levadas a cabo no pós-independência (1958), que se pautaram por uma rutura em relação ao francês e a uma valorização das línguas nacionais, que chegaram inclusive a ser utilizadas como veículo de escolarização, lugar que viriam a perder, novamente, para o francês, em 1984. Um interessante estudo foi efetuado, há não muito tempo, precisamente para avaliar a repercussão daquelas políticas, no que à situação do francês na Guiné-Conacri diz respeito, e que

A gestão deste *melting-pot* linguístico realiza-se, na África subsariana, entre os diversos grupos linguísticos, através da apropriação de uma língua veicular, que se assume como uma verdadeira língua franca, essencial para a comunicação interétnica:

*Na África subsariana, as línguas gregárias são línguas primeiras ou maternas, quase exclusivamente africanas (...) faladas no lar, em família, nas aldeias. A necessidade de apropriação de uma língua veicular apresenta-se como uma resposta adequada aos problemas de comunicação interétnica.*²⁶

No caso da Guiné-Bissau, a língua veicular que tem essa função de proporcionar o intercâmbio social no contexto do complexo mosaico étnico guineense é o crioulo guineense ou guineense²⁷. Tal como noutros países africanos, a língua oficial é uma língua europeia, neste caso o português, que não é a L1 da maior parte da população:

*Quanto às línguas europeias, essas são geralmente (por vezes ao lado de línguas africanas) as línguas oficiais dos estados africanos. Não são, normalmente, línguas primeiras ou maternas (ou sê-lo-ão de grupos minoritários).*²⁸

O português aparece, efetivamente, como uma língua pouco ou nada utilizada para a grande maioria da população guineense. Scantamburlo²⁹ estabelece uma comparação entre os Censos de 1979 e 1991, no que ao português diz respeito:

Anos	L1	L2	L3	Total
1979	0%	2%	3%	5%
1991	1%	3%	5%	9%

permite ver o lugar não só desta, mas de todas as línguas em presença naquele país . Cf. DIALLO, Alpha – “Usages et images des langues en Guinée”. *Le français en Afrique : revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*. nº 19, p. 9-36.

²⁶ CARDOSO, Maria Fernanda – “Gestão do plurilinguismo em África”. *Tcholona : revista de letras, artes e cultura*. nº 5, p. 14.

²⁷ Há autores, como Scantamburlo, que preferem a designação guineense, em detrimento do termo crioulo, dada a conotação pejorativa de que o mesmo se revestiu, desde os tempos coloniais, altura em que se considerava um linguajar, uma não-língua (Cf. SCANTAMBURLO, Luigi – *Dicionário do guineense: Volume I: Introdução e notas gramaticais*, p. 15). Neste trabalho, optar-se-á pelo termo crioulo guineense, por se considerar que importa valorizar o crioulo, guineense ou outro, enquanto língua de pleno direito.

²⁸ CARDOSO, Maria Fernanda – *Op. Cit.* nº 5, p. 15.

²⁹ SCANTAMBURLO, Luigi – *Op. Cit.*, p. 62.

Quanto às línguas africanas que se falam na Guiné, representam identitariamente as etnias que as falam, ostentando inclusive o mesmo nome do grupo étnico: a língua dos balantas é o balanta, dos mandingas é o mandinga, etc. Existem cerca de vinte línguas na Guiné, pertencentes aos grupos Mande e Oeste-Atlântico, da família Níger-Congo. As mais faladas são o balanta (25%), fula (20%) e mandinga (10%)³⁰.

O crioulo guineense continua, cada vez mais, a alargar a sua área de influência, assumindo-se como a língua da comunicação oral³¹ de um número cada vez maior de guineenses. Se é verdade que a importância do crioulo guineense, enquanto língua de comunicação nacional, utilizada entre os falantes das diversas línguas étnicas, se inicia com a guerra de libertação (1961-1973)³², o impulso decisivo para essa afirmação acontece com o já referido êxodo rural-urbano, associado a um aumento da mobilidade populacional. Não constituirá certamente um acaso que, entre 1979 e 1991, período durante o qual se registou um crescimento significativo da cidade de Bissau, a percentagem de falantes de crioulo guineense tenha passado, de acordo com os Censos daqueles anos, de 44,3% para 51,7%³³.

Este fenómeno de *crioulização* da nação guineense parece estar associado a um outro, o da escolarização. Num estudo de Hovens realizado em 1994, junto de 1200 alunos do Ensino Básico, de quatro regiões (no Sul, no Norte, no Arquipélago dos Bijagós e em Bissau), o crioulo guineense aparece como a língua de 92,6% dos alunos (como L1 a L4). 81% desses alunos dominavam pelo menos duas línguas, sendo que o português era falado somente por 3,4% dos alunos (como L1 a L4). Também os pais e mães desses alunos dominavam pelo menos duas línguas, alcançando, em termos de línguas faladas, o crioulo guineense 91% e 85%, respetivamente (como L1 a L4). O crioulo guineense não só surge como uma língua amplamente dominada por todos, tanto no meio rural como no urbano, como, conclui Hovens, o conhecimento da mesma é

³⁰ DIALLO, Ibrahima – “Contribuição para uma reflexão: educação, multilinguismo e unidade nacional”. *Soronda: revista de estudos guineenses*, p. 106-107 Apud CANDÉ, Fátima – *A língua portuguesa na formação de professores do ensino básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau*, p. 17.

³¹ A tradição oral em África mantém-se muito presente, inclusive ao nível das práticas culturais. A Guiné-Bissau não é exceção, detendo as várias etnias uma literatura oral, também designada “oratura”, muito rica e plena de ensinamentos. Cf. MELLO, Maria Aparecida de – *Op. Cit.*, p.87.

³² SCANTAMBURLO, Luigi – *Op. Cit.*, p. 59.

³³ Apud HOVENS, Mart – *Op. Cit.* nº 4, p. 2. Há autores que referem que a expansão do crioulo guineense é bastante maior, sendo já falado por 60 a 70% dos guineenses, surgindo como língua veicular, LM ou L2 (SANI, Fanca – O ensino do português na Guiné-Bissau. In PINTO, Paulo Feytor – *Actas do II Encontro Nacional de Professores de Português*. Lisboa: APP, 1999, p. 99 Apud CANDÉ, Fátima – *Op. Cit.*, p. 17).

determinante para a permanência no meio escolar: (...) *constatei que quanto mais os alunos falam crioulo, tanto maior é a probabilidade de não abandonarem a escola.*³⁴

Certo é que o crioulo guineense se generalizou e se encontra presente em todos os domínios da vida social e até familiar³⁵ dos guineenses. Da comunicação social aos meios políticos, passando pelo comércio e, apesar de a língua de ensino ser o português, pelas escolas, o crioulo guineense é a língua mais presente na comunicação oral dos guineenses:

*Em todo o país, em todas as situações de trabalho, em todas as esferas públicas e privadas, com excepção talvez de uma ou duas centenas de famílias guineenses que falam português em casa, empenhados na socialização dos filhos, visando melhores oportunidades futuras, é o crioulo a língua de comunicação oral.*³⁶

De facto, não tendo o crioulo guineense uma ortografia reconhecida, nem uma norma oficializada, apesar das tentativas empreendidas nesse sentido³⁷, o seu papel parece esgotar-se enquanto língua de oralidade. Mas será realmente que é assim? Não poderá, e deverá, o crioulo guineense, como língua utilizada pela maior parte dos guineenses, ser tomada em consideração na aprendizagem do português, que está longe, como se viu, de ser uma língua veicular, mas que simultaneamente permite a comunicação da Guiné com o mundo³⁸, abrindo oportunidades para os guineenses, dentro e fora das suas fronteiras?

³⁴ HOVENS, Mart – *Op. Cit.* n.º 4, p. 2-3.

³⁵ Uma das consequências naturais da mobilidade populacional que se referiu é o aumento dos casamentos mistos entre indivíduos de diferentes etnias. Ora, nestes casos, se os pais tiverem o crioulo guineense como língua comum, os filhos terão esse mesmo crioulo guineense como L1. In SCANTAMBURLO, Luigi – *Op. Cit.*, p. 59-61.

³⁶ AUGEL, Johannes – “Começando a alfabetizar na “língua materna”. Um estudo do projeto experimental crioulo/português na Guiné-Bissau”. *Revista Internacional em língua portuguesa*, p. 84.

³⁷ Foram, com efeito, já encetadas várias tentativas de fixação da escrita do crioulo guineense. Apenas se referirão, neste trabalho, as mais conhecidas. Assim, em 1981, o Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau lançou, por ocasião de uma conferência sobre as línguas do país, a *Proposta de Uniformização da Escrita do Crioulo*, que marcou o início de uma nova era no tratamento da questão do crioulo pelos guineenses. E, em 1999, Luigi Scantamburlo apresentou a *Proposta de Grafia do Crioulo Guineense*, naquela que se perfilava como a *proposta mais abrangente e mais consistente para a escrita do crioulo guineense* (INTUMBO, Incanha – *Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português*, p. 14).

³⁸ A importância do português como língua de comunicação internacional foi inclusive reconhecida por Amílcar Cabral, inscrevendo-se no seu pensamento em torno do papel, verdadeiramente decisivo, que a educação devia desempenhar no desenvolvimento da sociedade guineense. O ensino, no seu entender, devia levar em conta a diversidade cultural do país, sendo as línguas étnicas a expressão dessa riqueza,

Este trabalho defende que sim, que é possível. Esta questão, como veremos no ponto seguinte, não é pacífica. Mas parece ser aquela que se perfila como a mais sensata. A complexa situação do português assim o exige.

I.2.2. A complexa situação do Português

A supremacia atual do crioulo guineense encontra, na verdade, razões históricas bem mais profundas, que apontam para relações socioculturais entre europeus e africanos com séculos de existência. Na Guiné-Bissau, a implantação dos portugueses não foi suficiente para se impor aos povos e línguas locais. A resistência à ocupação e ao comércio na Costa da Guiné fez-se sentir, logo após a sua descoberta³⁹, por parte dos chefes locais. A este somaram-se outros fatores, como *a irregularidade no comércio, a dificuldade na fundação de feitorias, a escassez de recursos humanos e materiais, o clima considerado ruim, a presença abundante dos chamados “degradados”, ou lançados do reino, etc.*⁴⁰

A importância destes “lançados”, *portugueses que se aventuravam na nova terra e se assimilavam aos povos locais com o intuito de conhecer e explorar o continente*⁴¹, parece ter sido decisiva para a formação do crioulo guineense (assim como de outros crioulos africanos), como de resto reconhecem as várias teorias sobre o seu

mas sem excluir o português. Aliás, Cabral tem, nesta matéria, um discurso, em relação à forma como o ensino do português pode beneficiar, se for feito com o auxílio do crioulo guineense, perfeitamente atual: *Se nas nossas escolas ensinamos aos alunos como é que o Crioulo vem do português e do africano qualquer pessoa saberá português muito mais depressa. O Crioulo prejudica quem aprender português, porque não sabe qual é a ligação que existe entre o português e o crioulo, mas se se conhecer a ligação que há isso facilita aprender o português.* (CABRAL, Amílcar – “A questão da língua”. *Papia*. Brasília: Thesaurus Editora. vol. I, nº 1 (1974), p. 61 Apud SCANTAMBURLO, Luigi – *Op. Cit.*, p. 64).

³⁹ A chegada dos portugueses à Costa da Guiné insere-se na política expansionista impulsionada decisivamente pelo infante D. Henrique, e cujo início se assinala com a conquista de Ceuta em 1415. Nos anos seguintes, vários navegadores realizaram expedições ao longo da costa africana, com o intuito de chegar cada vez mais longe. Assim, Nuno Tristão chega, em 1444, à chamada “Guiné”, como lhe chama Zurara, designação que não pode, no entanto, ser entendida como uma unidade geográfica, uma vez que não havia então um conhecimento da zona costeira africana suficiente para permitir uma demarcação exata (In MELLO, Maria Aparecida de – *Op. Cit.*, p. 16). Não há, por isso, consenso entre os historiadores quanto à data da chegada dos primeiros portugueses ao território da Guiné-Bissau. Vários autores estão de acordo, porém, quando consideram que o início efetivo da colonização portuguesa, e base para o nascimento de uma cultura crioula na Guiné, coincide com a fundação, em 1588, da Praça de Cacheu. (Cf., por exemplo, BULL, Benjamim Pinto – *O crioulo da Guiné-Bissau: filosofia e sabedoria*, p. 62)

⁴⁰ MELLO, Maria Aparecida de – *Op. Cit.*, p. 16.

⁴¹ MELLO, Maria Aparecida de – *Op. Cit.*, p. 30. Depois da definição de “lançados”, refere a autora que, quando chegavam às novas terras, aqueles, para além de arregimentarem auxiliares que lhes serviam de intérpretes e guias - os “grumetes” -, arranjavam mulheres - as “Tangomas” -, com quem constituíam família, daí nascendo os “filhos da terra”. Neste núcleo familiar, parece ter-se formado o ambiente adequado para a crioulação.

aparecimento⁴². E embora continue a não existir consenso sobre a origem do crioulo guineense, parece evidente que o incremento das relações comerciais, sobretudo nas zonas costeiras, criou a necessidade de se encontrarem pontes de entendimento entre povos com costumes e línguas diferentes.

Por se ter reduzido quase única e exclusivamente ao comércio de escravos, a ocupação efetiva do território guineense pelos portugueses foi muito frágil, sobretudo no interior. É importante lembrar que só a partir de finais do século XIX a Guiné se separa administrativamente de Cabo Verde⁴³. A falta de investimento, em matéria de educação, a parte que aqui interessa, não era, de resto, extensível apenas à Guiné. Era real a *situação de profunda desolação em que, desde o fim do século XIX, se encontrava a educação nas colónias*.⁴⁴ Foi preciso esperar até à década de quarenta do século XX para se assistir à abertura do primeiro estabelecimento do ensino secundário na Guiné⁴⁵. Para além disso, havia a questão do direito à escolarização, que não contemplava a maioria da população africana. Até 1961, como refere Barreto, *só os filhos de europeus e os africanos assimilados, que constituíam 3% da população, tinham acesso à escolarização oficial*⁴⁶. A restante população aprendia nas missões católicas, onde o ensino era ministrado em português. Isto apesar de os missionários já utilizarem, longe

⁴² Várias são, com efeito, as teorias explicativas sobre a génese do crioulo guineense. A título ilustrativo, apresentam-se as ideias-chave de três das principais teorias sobre esta matéria: a Insular, a Monogenética e a Ambigenética. Assim, a teoria insular defende que o crioulo guineense se teria formado em Cabo Verde, e posteriormente teria sido levado para a Guiné (Cf., por exemplo, SILVA, Baltazar – *O dialecto crioulo de Cabo Verde*. Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa, 1957, p. 31 Apud INTUMBO, Incanha – *Op. Cit.*, p. 6). A teoria monogenética defende que o crioulo guineense teria surgido a partir de um pidgin de base portuguesa, criado na Europa, fruto da política linguística levada a cabo pelo Infante Dom Henrique, e depois difundido em África, o que explicaria as semelhanças dos crioulos (Cf. NARO, Anthony – “A study on the origins of pidginization”. *Language*, nº 54. 2 (1978), p. 341 Apud INTUMBO, Incanha – *Op. Cit.*, p. 7). E a teoria ambigenética, baseando-se nas semelhanças existentes entre o crioulo da Guiné-Bissau e o de Cabo Verde, afirma que ambos se formaram simultaneamente, como resultado do tráfego de pessoas ocorrido durante séculos entre os dois territórios (Cf. COUTO, Hildo – *O crioulo português da Guiné-Bissau*. Hamburg: Buske, 1984, p. 31 Apud MELLO, Maria Aparecida de – *Op. Cit.*, p. 35-36).

⁴³ A Guiné-Bissau consegue a sua autonomia administrativa no dia 18 de Março de 1973, com a capital a manter-se em Bolama até 1941, data em que se dá a transferência para Bissau (BULL, Benjamim Pinto – *Op. Cit.*, p. 66).

⁴⁴ GUIMARÃES, José Marques – *A política «educativa» do colonialismo português em África – da I República ao Estado Novo*, p. 20.

⁴⁵ Em 1949 abre, com efeito, o instituto liceal, que se tornará no Liceu Honório Barreto, a partir de 1958. GUIMARÃES, José Marques – *Op. Cit.*, p. 21.

⁴⁶ BARRETO, Maria Antónia – “Percursos do sistema educativo guineense: as experiências de ensino integrado – CEPI e CEEF”. In MATEUS, Maria Helena Mira ; PEREIRA, Luísa Teotónio (org.), *Língua Portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*, p. 31.

dos olhares das autoridades portuguesas, o crioulo guineense nas pregações ou em ações de alfabetização.⁴⁷

Quanto ao corpo docente, era formado maioritariamente por portugueses, que lecionavam nos centros urbanos e militares. No resto do território, havia as chamadas escolas de posto, onde só eram lecionadas as duas primeiras classes do ensino primário, a cargo de professores muito menos qualificados⁴⁸.

Após a independência, com a partida dos professores expatriados, o país ficou a braços com um grave problema de falta de professores. Hoje, e apesar dos esforços realizados, que se traduziram num aumento do número de profissionais qualificados⁴⁹, são ainda muitos os professores guineenses sem a devida formação científico-pedagógica.

Ao problema das necessidades formativas dos professores, vêm juntar-se outros que contribuem para a baixa qualidade do ensino – cobertura insuficiente da rede escolar, turmas com um número excessivo de alunos⁵⁰, falta de materiais didáticos, métodos pedagógicos muito assentes na memorização, etc. –, merecendo lugar de destaque o que se prende com a adoção do português como língua de ensino.

É que, na verdade, o português, como se referiu no ponto anterior, apesar do estatuto de língua oficial, não é a L1 da maior parte dos alunos, nem dos professores. Alguns autores, como Scantamburlo, consideram que o reconhecimento único e exclusivo do português como língua válida na escolarização é uma das razões principais para o fracasso do ensino na Guiné-Bissau:

⁴⁷ CANDÉ, Fátima – *Op. Cit.*, p. 19.

⁴⁸ GUIMARÃES, José Marques – *Op. Cit.*, p. 101.

⁴⁹ No início dos anos 80 do século XX, o número de docentes diplomados era de 18%; em 1991, estima-se que esse número tenha aumentado para 22,9%; em 1995, para 37%; e em 2009, calcula-se que 44% dos professores sem qualificação pedagógica eram detentores do 9º ano (MASCARENHAS, Ana Lúcia – *Ensino do português como língua segunda: proposta metodológica para a formação de professores na Guiné-Bissau*, p. 46).

⁵⁰ O rácio, segundo os últimos indicadores estatísticos, é de 88,1 alunos por professor. In ONU. PNUD. *Op. Cit.* p. 200.

*(...) não se aceita que este sistema tem criado uma fractura entre a escola e a cultura dos alunos, sendo uma das causas principais de tantos fracassos escolares.*⁵¹

Não é raro encontrar, nas escolas guineenses, o professor a socorrer-se do crioulo guineense, como facilitador das aprendizagens, ou até como simples instrumento de comunicação professor/aluno e/ou professor/professor, dada a existência de indivíduos de várias etnias com línguas diferentes.

A solução para o problema da língua de ensino passaria por uma alteração da política linguística, através da assunção plena do crioulo guineense e do português como línguas de escolarização. A UNESCO recomenda mesmo o reconhecimento, por parte dos países multilingues, de três línguas oficiais: uma língua internacional, que facilite as trocas comunicacionais nesta era globalizada; uma língua franca, que facilite a comunicação entre grupos linguísticos diferentes; e a língua materna, que possa ser utilizada em diferentes circunstâncias (como nos tribunais ou nas escolas), quando os indivíduos não dominam a língua internacional, nem a língua franca⁵²

A Guiné-Bissau encontra-se ainda muito longe de alcançar esse patamar. No entanto, já foram encetadas experiências de ensino bilingue em crioulo guineense e em português, cujos resultados foram considerados animadores⁵³. O ensino bilingue parece ser, de resto, o caminho certo para melhorar os níveis de desempenho linguístico. Há muitos estudos que o comprovam⁵⁴. Para além de que uma política deste género, não só

⁵¹ SCANTAMBURLO, Luigi – *Op. Cit.*, p. 67.

⁵² ONU. PNUD. *Relatório do desenvolvimento humano 2004*, p. 60.

⁵³ No pós-independência foram encetados vários projetos experimentais de ensino bilingue: o projeto desenvolvido pelos Centros Experimentais de Educação e Formação (CEEFF), que decorreu de 1986 a 1993, e no qual se ministravam os dois primeiros anos de escolaridade em crioulo guineense, sendo o português depois disso introduzido com uma metodologia de língua estrangeira (cf. BARRETO, Maria Antónia – *Op. Cit.*, p. 45); e, mais recentemente, o projeto Apoio ao Ensino Básico no Arquipélago dos Bijagós, iniciado em 2001, com o crioulo guineense a ter um lugar de destaque, também nos primeiros anos de escolaridade, mas com uma preocupação maior com a transição do crioulo guineense para o português da segunda para a terceira classes, defendendo o seu mentor, Luigi Scantamburlo, a importância de *ensinar a entender-falar-ler-escrever nas duas línguas, e a distinguir os dois códigos linguísticos*, como forma de se superar o *grave perigo das interferências* (SCANTAMBURLO, Luigi – “O ensino bilingue nas escolas primárias das ilhas bijagós (crioulo guineense – português)”. In MATEUS, Maria Helena Mira ; PEREIRA, Luísa Teotónio (org.), *Língua Portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*, p. 72).

⁵⁴ São já vários os estudos realizados em África (no Mali, Níger, Nigéria, Zâmbia, Burkina Faso, só para referir alguns), comparando os resultados escolares de crianças a aprender em escolas bilingues e monolingues. Todos eles mostram que o ensino bilingue é muito mais eficaz, integrador e até económico (com a redução dos abandonos e das repetências). No Burkina Faso, por exemplo, o tempo médio para a obtenção de um diploma é de 6 anos, no caso das escolas bilingues, e de 37 anos nas escolas

contribui para o sucesso educativo, como se constitui como fator decisivo para a inclusão social:

*A realização educacional baixa continua a ser uma grande fonte de exclusão de imigrantes, grupos étnicos e povos indígenas. Nesses casos, oferecer uma educação bilingue não só reconhece as suas tradições culturais, mas também pode melhorar a aprendizagem e reduzir as disparidades educacionais – aumentando as escolhas das pessoas.*⁵⁵

Face à situação crítica em que se encontra o português na Guiné-Bissau, e às dificuldades manifestadas pelos falantes guineenses, seria, para além da introdução do crioulo guineense como língua de escolarização, necessário tomar outras medidas, igualmente importantes, como a reestruturação de programas e a formação de professores, vocacionada não só para o ensino bilingue, mas para a aplicação de metodologias de L2 e LE, adequadas à realidade guineense. A diferença entre L2 e LE, como no início se referiu, é que a L2 goza de estatuto político no país em que é aprendida, sendo frequentemente língua oficial. É necessário, no entanto, potenciar o valor comunicativo do português enquanto L2 na Guiné-Bissau, aproveitando o prestígio de que essa língua goza no país. Para chegar a esse patamar, também ao nível das aprendizagens, como refere Lurdes Crispim, tem de haver uma apropriação efetiva da mesma. Como explica a autora, *enquanto língua de escolaridade, uma língua segunda participa, na fase inicial, das características do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. As expectativas de domínio e utilização, numa fase posterior, são, porém, distintas das que se pressupõem para a aprendizagem de uma língua estrangeira propriamente dita.*⁵⁶,

Ora, para levar a cabo esta mudança de paradigma no ensino do português na Guiné-Bissau, são necessários materiais pedagógicos adequados, que levem em conta os conhecimentos linguísticos prévios dos falantes. Como se viu, o crioulo guineense é a língua maioritária da população guineense, quer como L1, quer como L2. Desenvolver a consciência metalinguística dos aprendentes, alertá-los para as semelhanças e diferenças

monolíngues; no ensino primário, as taxas de sucesso são de 72% nas escolas bilingues e de 14% nas escolas monolíngues; e os custos anuais por aluno são de 77,447 francos CFA nas escolas bilingues e de 104,962 francos CFA nas escolas monolíngues (ONU. PNUD. cit. 48, p. 61-62).

⁵⁵ ONU. PNUD. cit. 48, p. 61.

⁵⁶ CRISPIM, Maria de Lourdes – “Português língua não materna: formação de docentes”. *Noesis*. nº 51 (1999) 14-16 Apud MASCARENHAS, Ana Lúcia – *Op.Cit.*, p. 38.

dos códigos linguísticos do português e do crioulo guineense, pode constituir-se como uma mais-valia para a aprendizagem do português.

Antes, porém, de se apresentar a proposta de materiais didáticos para aprendentes crioulófonos guineenses do português, importa compreender em que ponto se encontram os estudos relativos ao papel da L1 na aquisição de uma L2/ LE. O que equivale a traçar o caminho evolutivo da AC que, como se verá, volta nos dias de hoje a ser objeto de interesse e de (re)valorização. É essa evolução, a reconceptualização e a reparametrização dos seus pressupostos, que justificam a escolha do tipo de material a ser produzido.

Capítulo II: A Análise Contrastiva – origens, contestação e validade

*The existence of crosslinguistic influence, or transfer, in language acquisition has been attested for a variety of populations, and a variety of linguistic phenomena. In second language (L2) acquisition, transfer from the first language (L1 transfer) is well documented, in both generative and non-generative second language acquisition (SLA)*⁵⁷

II.1. As origens: a influência *behaviourista*

É a partir de meados do século XX, quando se desenvolvem os estudos sobre o ensino/aprendizagem de línguas não maternas, que surgem os primeiros trabalhos em torno da Hipótese da Análise Contrastiva⁵⁸. Lado, em 1957, escrevia, naquele que viria a ser um marco nesta área de estudos, *Linguistic across cultures*, o seguinte:

*(...) individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives*⁵⁹.

As concepções estruturalistas no campo da linguística e da psicologia passam a conceber a aprendizagem de uma LNM em termos *behaviouristas*, influenciadas pela teoria do comportamento de Skinner, segundo a qual a um estímulo deveria corresponder necessariamente uma resposta (hipótese formulada naquele mesmo ano de 1957). Em termos práticos, tornava-se necessário combater o fenómeno da transferência, mais concretamente a transferência negativa, ou interferência, da L1 na LNM, na origem de erros ou desvios na língua-alvo. Pelo contrário, também se considerava haver transferência positiva, sempre que as formas da L1 e da LNM coincidiam. Rod Ellis, na sua obra *Second Language Acquisition*, uma introdução à área

⁵⁷ IONIN, Tania ; ZUBIZARRETA – “Introduction to the special issue: selective first language influence and retreat from negative transfer”. *Second language research*, p. 283

⁵⁸ É por esta altura que surgem os métodos audiolingual/audiovisual, associados a importantes avanços tecnológicos, que vêm substituir, no campo da didática das línguas estrangeiras, o método tradicional da gramática e tradução (MADEIRA, Ana Maria ; CRISPIM, Maria de Lourdes – “Contributo da investigação linguística para o ensino do português, língua não materna”. In ANÇÃ, Maria Helena (coord.). *Op Cit.*, p. 48)

⁵⁹ Apud GASS, Susan M. ; SELINKER, Larry – *Second language acquisition : an introductory course*, p. 89.

da Aquisição de Língua Segunda, define claramente os conceitos aqui em jogo, de transferência, transferência positiva e transferência negativa:

*L1 [First Language] transfer refers to the influence that the learner's L1 exerts over the acquisition of an L2 [Second Language]. This influence is apparent in a number of ways. First, [...] the learner's L1 is one of the sources of error in learner language: This influence is referred to as **negative transfer**. However, in some cases, the learner's L1 can facilitate L2 acquisition. [...] This type of effect is known as **positive transfer**.*⁶⁰

As interferências resultariam então de maus hábitos adquiridos pelos falantes que, ao tentarem comunicar, utilizariam formas da L1 sem correspondência na LNM. Para resolver o problema, os falantes deveriam adquirir, sobretudo por imitação e repetição, as formas e estruturas corretas, dependendo dessa aquisição de uma análise comparativa detalhada da L1 e da língua-alvo, em termos das suas semelhanças/diferenças, de modo a prever quais aquelas áreas em que os aprendentes revelariam mais dificuldades. Em termos de materiais didáticos, a eficácia destes era proporcional à minúcia dessa comparação: *The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.*⁶¹

II.2. A contestação: as teorias cognitivistas

Esta ideia de que a L1 era a única responsável pelos erros cometidos pelos falantes na LNM, e de que seria possível prever esses mesmos erros, sofreria forte contestação a partir de finais dos anos 60. A partir de então, vários estudos vieram demonstrar que a AC previa a ocorrência de erros que na prática não se verificavam e que, inversamente, os aprendentes se deparavam com dificuldades que não tinham sido previstas – o que significava que parte dos erros cometidos não se deviam a transferências da L1, mas também a outros factores que a AC não era capaz de identificar⁶². Mas outros fundamentos da AC são também questionados, através de

⁶⁰ p. 51-52.

⁶¹ FRIES, C. – *Teaching and learning english as a foreign language*. Ann Arbor : University of Michigan Press, 1945 Apud JOHNSON, Keith ; JOHNSON, Helen (ed.) – *Encyclopedic Dictionary of applied linguistics*, p. 86.

⁶² OLIVEIRA, Ana Luísa [et al.] – “Comparação interlinguística como recurso didático: a aprendizagem do português por ucranianos, guineenses e caboverdianos”. In ANÇÃ, Maria Helena (coord.). *Op Cit.*, p. 70-71.

investigações que concluem pela presença notória de interferências em línguas com um grande grau de proximidade, ou sobre a sistematicidade de certos erros, independentemente de se tratar de L1 ou LNM, o que estudos atuais vêm de resto corroborar⁶³.

O ponto de viragem na perspectiva dos estudos da AC, do ponto de vista *behaviourista* para o cognitivista, dá-se por intermédio de Corder que, em 1967, aponta para a necessidade de se encarar o erro ou desvio de forma diferente, não como algo fruto de um mau hábito persistente, mas como fazendo parte do processo de aprendizagem das línguas, constituindo uma estratégia de que se serviria o aprendente para a aquisição da língua-alvo:

*In the light of the new hypotheses they [the errors] are best not regarded as the persistence of old habits, but rather as signs that the learner is investigating the systems of the new languages.*⁶⁴

Corder considera, influenciado por autores como Chomsky, que marcará decisivamente a investigação em L1 e em LNM (embora esta tenha estado, nesta altura, muito dependente dos resultados dos estudos sobre a aquisição em L1), ser a aquisição de uma língua um *processo criativo*, que o falante vai construindo ao longo da sua aprendizagem, testando hipóteses com o conhecimento que dela tem, e cujo resultado deve ser visto em termos de *competência transitória*.

Estão, pois, lançadas as bases para, em 1972, Selinker introduzir o conceito de *interlíngua*, entendido como a gramática que o aprendente vai desenvolvendo ao longo do processo de aquisição da LNM. O discurso do aprendente, construído com base em conhecimentos da língua-alvo e da sua L1, é agora considerado como um sistema, como refere Selinker na definição que apresenta de interlíngua: *separate linguistic system based on observable output which results from a learner's attempted production of a target language norm.*⁶⁵ Selinker considera ainda a existência de outros fenómenos resultantes do contacto interlinguístico, como aqueles em que o aprendente utiliza

⁶³ Cf., por exemplo CRISTIANO, José Manuel – *Op. Cit.*

⁶⁴ CORDER, S.P. – “The significance of learner’s errors”. *IRAL : International review of applied linguistics in language teaching*, p. 168.

⁶⁵ SELINKER, Larry – “Interlanguage”. *IRAL : International review of applied linguistics in language teaching*, p. 214.

estratégias de evitação (o não uso de certas formas da LNM), faz falsas generalizações (sobregeneralização) ou recorre a empréstimos da L1.

Vários autores se referem a este sistema aquisitivo, em termos como os de *dialecto idiossincrático* (Corder, 1967), *sistema aproximativo* (Nemser, 1971) ou *construção criativa* (Dulay & Burt, 1974)⁶⁶. Não cabendo nos limites deste trabalho explicitar as semelhanças e diferenças entre os vários conceitos propostos, importa contudo conhecer as características gerais da interlíngua, bem como os fatores que, segundo as diferentes teorias, com ela se relacionam. Assim, das várias definições apresentadas, ressalta a variabilidade como uma das características da interlíngua, e isto mesmo nos aprendentes com uma proficiência linguística elevada. Uma outra característica geralmente atribuída à interlíngua é a *fossilização* (termo introduzido por Selinker também em 1972), que acontece quando as formas desviantes se tornam permanentes naquela. O principal traço característico da fossilização é que é inalterável/imutável. No entanto, restam importantes questões por responder, relacionadas com os fatores favoráveis à sua ocorrência (entre os quais está o da idade, que entronca na Hipótese do Período Crítico⁶⁷) e os aspetos da interlíngua mais favoráveis à fossilização. Outros processos de construção da interlíngua são geralmente apontados também às estratégias de aprendizagem e, naquele traço que mais interessa para este trabalho, à transferência⁶⁸.

Como se disse anteriormente, Chomsky influenciou decisivamente a investigação sobre a aquisição da LNM. Importa, pois, falar a seguir, embora resumidamente, dos pontos centrais da sua investigação, bem como das implicações do seu trabalho, e do de outros autores que se filiaram no seu modelo de análise, para os estudos do *transfer*.

Para Chomsky, o homem nasce com um *dispositivo de aquisição da linguagem* (DAL) especializado para essa função e não depende de hábitos para a adquirir, dispondo da capacidade para manipular dados e formular hipóteses⁶⁹. Posteriormente, referir-se-á ao DAL em termos de *gramática universal* (GU), caracterizando-se esta por

⁶⁶ Para uma visão mais geral, ver LEIRIA, Isabel – *Léxico, aquisição e ensino : do português europeu língua não materna*, p. 111-112.

⁶⁷ Cf. ELLIS, Rod – *Op. Cit.*, p. 67.

⁶⁸ Ottonello, M.B. – *Op. Cit.* Apud CRISTIANO, José Manuel - *Op. Cit.*, p. 39.

⁶⁹ “Verbal behavior”. *Language*. vol. 35, nº 1 (jan.-mar. 1959) 26-58 Apud LEIRIA, Isabel – *Op. Cit.*, p. 111.

conter os princípios comuns aplicáveis às gramáticas de todas as línguas⁷⁰. Este conceito estará presente na teoria designada Gramática de Princípios e Parâmetros, que constituirá um marco na investigação em LNM. De acordo com aquela, o falante dispõe de um conjunto de princípios aplicáveis a todas as línguas e o que tem de fazer é encontrar o valor dos parâmetros que é variável de língua para língua:

*What we 'know innately' are the principles of the various subsystems of S0 and the manner of their interaction, and the parameters associated with these principles. What we learn are the values of the parameters and the elements of the periphery (...).*⁷¹

A semelhança entre as línguas explicar-se-ia então pela GU, que constituiria uma base comum para todas. Adquirir uma LNM consistiria na refixação dos parâmetros, necessariamente diferentes dos da L1. A transferência ocorreria ao nível dos princípios, por serem propriedades universais, adquiridas através da GU, e não marcadas na L1. Os parâmetros, por serem exceções das propriedades universais (regras específicas de uma língua particular), adquiridos fora da GU, e considerados propriedades não marcadas, não poderiam ser transferidos.

Para além da aceitação genérica de alguns dos princípios do chamado Generativismo – como a existência no homem de uma capacidade inata para a linguagem ou, pela convergência que os falantes de uma língua manifestam para irem ao encontro de uma gramática semelhante, de uma GU –, o que importa destacar aqui é a releitura dos estudos contrastivos e do próprio conceito de *transfer*, que surgirá reabilitado duas décadas depois de Chomsky o ter posto em causa. Não havendo consenso, quer sobre as sequências de aquisição, quer sobre o que é transferido, quer ainda sobre o papel da L1 nos processos de transferência, a maior parte dos estudos conclui no entanto pela intervenção da L1 na aquisição da LNM⁷².

⁷⁰ Para uma visão global da teoria chomskyana, ver LIGHTBOWN, Patsy ; SPADA, Nina – *How languages are learned*, p. 13-22.

⁷¹ CHOMSKY, Noam – *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. New York: Praeger, 1986, p. 150-151 Apud LEIRIA, Isabel – *Op. Cit.*, p. 121.

⁷² Continua a ser objeto de debate, no âmbito da Aquisição de Segunda Língua, o processo que envolve a aquisição de uma LNM e a forma como esta se relaciona com a L1. No âmbito do modelo generativista, alguns autores (Clahsen & Muysken, 1986) defendem que a GU não está disponível ('non-access position') na aquisição da LNM, ao passo que outros (Dulay & Burt, 1974; Krashen, 1981) consideram que a GU opera exactamente como em L1 ('direct-access position'). A maioria, no entanto (e.g. White,

II.2.1. A Análise de Erros

Referiu-se anteriormente que mudou o modo como se pensa o papel dos erros da abordagem *behaviourista* para a cognitivista. A nova conceção, instaurada por Corder e Selinker, estaria na origem de uma nova corrente metodológica: a Análise de Erros (AE). Vale a pena retomar o importante contributo de Corder, no que tange ao papel dos erros no processo de ensino-aprendizagem, para perceber o ponto de viragem em relação à AC, na sua versão forte⁷³. Refere este autor que os erros são de utilidade para investigadores, professores e alunos, como se pode ler no excerto que a seguir se apresenta:

*First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner of testing his hypothesis about the nature of the language he is learning.*⁷⁴

As implicações que esta nova abordagem trouxe para o Ensino, em especial na área da LNM, foram significativas. Em primeiro lugar, ao mudar-se o foco de análise para o aprendente, os erros passam a ser descritos à luz do contexto em que são produzidos, isto é, das produções reais dos aprendentes. Este aspeto é muito importante, porque os erros passam a ser encarados como naturais, *parte integrante da aprendizagem da língua e como factor determinante para uma melhor compreensão dos processos e estratégias que lhe estão subjacentes*.⁷⁵ Em segundo lugar, e na sequência da ideia anterior, muda o próprio conceito de erro e os critérios para a sua aferição, bem

1999 e Cook, 1993) considera que há uma mediação da L1 entre a GU e a LNM ('indirect-access position') (Cf. LEIRIA, Isabel – *Op. Cit.*, 123).

⁷³ É Wardhaugh (1970) quem estabelece esta distinção entre versão forte e versão fraca, dentro do modelo da AC, conforme haja a previsão de todos os erros, no caso da versão forte, ou a explicação apenas daqueles que efetivamente ocorrem, no caso da versão fraca (WARDHAUGH, R. – "The contrastive analysis hypothesis". *New frontiers in second language learning*. Rowley: Newbury House, 1970, p. 11-19 APUD CRISTIANO, José Manuel – *Op. Cit.*, p. 36).

⁷⁴ CORDER, S.P. – *Op. Cit.*, p. 167.

⁷⁵ CRISTIANO, José Manuel – *Op. Cit.*, p. 37.

como para a sua correção. Nesta perspetiva, o erro deixa de ser um conceito rígido, para ser avaliado à luz de outros critérios. Talvez por isso esta seja uma questão que esteja longe de gerar unanimidade. Para dar uma ideia das várias classificações e explicações dos erros então surgidos, refiram-se, por exemplo, as distinções entre erros de *competência* e de *performance* (Corder, 1967; Duskova, 1969; Wolfe, 1967), erros *inter* e *intralinguais* (Buteau, 1970; Dommerques, 1976; Politzer & Ramirez, 1973), erros *globais* e *locais* (Burt & Kiparsky, 1972, 1975; Ghadessy, 1976)⁷⁶.

A grande dificuldade da AC, e considerada a sua grande limitação, reside na identificação clara do processo envolvido na sua produção, mesmo quando a sua causa parece estar perfeitamente determinada. Este facto, associado à complexidade que envolve a aprendizagem de uma nova língua, pode levantar dúvidas quanto à natureza do erro. Um exemplo disso, no que toca aos casos de transfer, é a possibilidade de um determinado erro se dever apenas parcialmente àquele fenómeno ou poder ser outro o fator que está na sua origem, como a existência de um universal linguístico resultante do contacto entre as duas línguas.

Acrescente-se a estas questões a que se prende com o próprio conceito de norma, a partir da qual se estabelece aquilo que é considerado *correto* e *incorreto*. Entendida em termos de ideal linguístico, a norma tem um papel prescritivo e regulador, do qual decorre a sua *função coercitiva*, tornando-se *uma ponderável força contrária à variação*.⁷⁷ Este facto faz com que a língua esteja *fortemente ligada à estrutura social e aos sistemas de valores da sociedade*, levando a uma *avaliação distinta das características das suas diversas modalidades diatópicas, diastráticas e diafásicas*.⁷⁸

Por outro lado, tratando-se de um espaço descontínuo, o espaço lusófono apresenta diferenças linguísticas importantes, no que toca aos países onde se fala o português. Ora, nos chamados Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), nos quais se inclui a Guiné-Bissau, surge a designação *Português Africano*, conjunto este *estabelecido com base em critérios externos, geográficos e linguísticos, de acordo com os quais as VAP [Variedades do Português] são agrupadas num conjunto único por se terem formado no mesmo continente (africano), a partir da mesma (variedade*

⁷⁶ Uma visão global sobre o assunto é dada em SEAH, Hong Ghee – *Contrastive analysis, error analysis and interlanguage in relation to adult Chinese speakers learning English as a second language*, p. 43.

⁷⁷ CUNHA, Celso ; CINTRA, Lindley – *Breve gramática do português contemporâneo*, p. 2.

⁷⁸ CUNHA, Celso ; CINTRA, Lindley – *Op. Cit.*, p. 2

de) língua, o Português europeu⁷⁹. É a mesma perspetiva historicista e diacrónica que leva à consideração, a par do Português Europeu (PE), da outra grande variante do Português – a do Brasil. Além disso, os estudos sobre cada uma das variedades do Português Africano, dos seus processos de formação e respetivas descrições encontram-se muito atrasados: *Não é necessário sermos especialistas nesta área para nos apercebermos de que estamos ainda longe de dispor de informação sistemática, suficientemente rigorosa e credível, que nos permita formular generalizações fiáveis, que sejam válidas para as diferentes VAP de cada um dos cinco países africanos em que elas estão emergindo*⁸⁰

Embora não se questione nem o desfasamento entre a chamada norma de prestígio e os usos diferentes que os falantes fazem da língua, por um lado, nem a existência de diferenças no português que é utilizado nos países africanos de expressão portuguesa, em geral, e na Guiné-Bissau, em particular, por outro, importa, como refere Castro, *não legitimar toda a casta de erros de uso em nome do direito à diferença, sob pena de se instalar a anarquia e o individualismo no funcionamento da língua (...)*.⁸¹ A escola deve continuar a ensinar a variedade de prestígio, não deixando, no entanto, de dar a conhecer outras variedades do português. É por isso que atualmente a aferição do erro é vista à luz da adequação das escolhas linguísticas que o falante realiza, de acordo com a situação de comunicação em que se encontra, e da utilização correta dos parâmetros da variante que estiver a ser utilizada. É essa consciência metalinguística um dos alicerces da presente proposta de materiais, que faz com que um falante desenvolva um maior domínio da língua.

Importa então referir, depois de tudo o que se disse, qual a posição que se adotará neste trabalho em relação aos erros. Estes serão considerados, na sequência dos estudos da AE e da interlíngua, como parte integrante e inevitável no processo de ensino-aprendizagem, portanto na perspetiva da interlíngua. É esse também o

⁷⁹ GONÇALVES, Perpétua – “A formação de variedades africanas do português : argumentos para uma abordagem multidimensional”, in CONFERÊNCIA INTERNACIONAL A LÍNGUA PORTUGUESA: PRESENTE E FUTURO, p. 224.

⁸⁰ GONÇALVES, Perpétua - *Op. Cit.*, p. 223. Obviamente, não cabe no âmbito deste trabalho aprofundar esta questão das variedades africanas do português. De referir apenas que tem sido a variedade moçambicana a mais estudada, no que respeita ao seu processo de formação e ao estudo das propriedades gramaticais que a distinguem do PE. Esta investigação, na parte referente à análise tipológica de erros, revelar-se-á importante, como se verá à frente, para o trabalho aqui em curso.

⁸¹ CASTRO, Ivo – “A língua portuguesa no tempo e no espaço”, in *Falar melhor, escrever melhor*, p. 56.

entendimento do QECR, documento orientador para a política linguística e uma referência para o ensino das LNM, que define os erros como *o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua*.⁸². Também aqui a atitude face ao erro é matizada. O QECR deixa bem claro que a análise dos erros depende sempre em última instância dos objetivos que presidem ao Ensino. A eliminação destes não deve constituir um fim em si da aprendizagem de uma LNM, fazendo antes parte do esforço do aprendente em comunicar, o grande objetivo a ser alcançado.

Finalmente, considera-se neste trabalho que há espaço para uma complementaridade entre a AC e a AE, dada a validade de alguns dos princípios de ambas as correntes metodológicas, princípios esses que não deixarão de ser aproveitados na proposta de materiais didáticos que se apresentará mais à frente. Mas é precisamente sobre a validade da AC, e a forma como esta se articula com as conceções atuais na área do ensino da LNM, que tratará o ponto a seguir.

II.3. Validade da AC: o contexto plurilingue e pluricultural

A evolução de que se deu conta atrás, no sentido da rejeição do princípio de que a L1 era a única responsável pelas dificuldades sentidas pelo aprendente de LNM, não significou o fim dos problemas na área da Aquisição de Língua Segunda. Antes deu origem a outros problemas que, no entanto, não cabe neste trabalho levantar.

Ainda assim, a importância da influência da L1 sobre a LNM não só não foi afastada pela investigação, como na abordagem comunicativa que preside atualmente ao ensino das línguas, associada às políticas linguísticas atuais, se aconselha a que a AC possa e deva ser utilizada como estratégia nas salas de aula. É neste sentido que se justifica a proposta de materiais que vai ser apresentada.

Com efeito, no que diz respeito à abordagem atual do ensino das LNM – a *abordagem comunicativa* –, bem como à política de ensino de línguas que está em vigor, privilegia-se a capacidade para nelas se comunicar, mobilizando-se, para o efeito, os recursos e as necessidades dos aprendentes⁸³, sem descurar os conhecimentos e

⁸² CONSELHO DA EUROPA – *Op. Cit.*, p. 215.

⁸³ A abordagem comunicativa surge nos anos 70 do século passado e é reflexo das novas teorias que surgiram no pós-behaviourismo, entre as quais se encontram as que foram apresentadas neste trabalho. Os pressupostos teóricos foram de início propostos por Hymes (1972) e posteriormente desenvolvidos por outros autores, casos de Canale e Swain (1980) e Bachman (1990). Na perspetiva desta abordagem, a

experiências anteriores, mormente os seus repertórios linguístico-comunicativos, para a aquisição de competências na nova língua. As mais-valias pedagógico-didáticas são evidentes, *nomeadamente no que se refere às relações, circulações e transferências que podem ser estabelecidas entre as diferentes línguas a diversos níveis*⁸⁴. No fundo, trata-se de promover a compreensão e a tolerância entre povos e culturas, essencial num contexto de grande mobilidade como é o do mundo atual. Só desse conhecimento do outro, e das suas diferenças, se pode almejar a sã convivência num espaço cada vez mais multilíngue e multicultural. Daí que o que se pretenda seja desenvolver em cada indivíduo uma competência linguística mais alargada e integradora, agora vista em termos de uma Competência Plurilíngue e Pluricultural:

*(...) a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer. (...) O conceito de competência plurilíngue e pluricultural tende a (...) considerar que um dado indivíduo não possui uma gama de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece, mas, sim, uma competência plurilíngue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe (...).*⁸⁵

O interesse pela linguística contrastiva chegou, pois, a um novo patamar. Assiste-se, nesta fase, a uma revisitação e a uma reconceptualização desta área pela investigação em Didática das Línguas. Há mesmo autores que propõem uma reformulação conceptual que implique a desativação da designação *transfer*, conotada com a perspectiva *behaviourista*, substituindo-a por outra mais adequada para levar em conta as novas abordagens da interação linguística. Kellerman and Sherwood-Smith,

competência linguística está mais associada ao uso real da língua do que ao conhecimento gramatical da mesma. Em termos pedagógico-didáticos, isto leva a que se focalize mais o processo de ensino-aprendizagem no aprendente. (Cf. GALLISSON, R. ; COSTE, D. – *Dicionário de Didáctica das Línguas*, p. 134-135).

⁸⁴ OLIVEIRA, Ana Luísa [et al.] – *Op. Cit.*, p. 69.

⁸⁵ CONSELHO DA EUROPA – *Op. Cit.*, p. 231.

por exemplo, propõem que se substitua aquele termo por *cross-linguistic influence* (influência interlinguística) [tradução minha]⁸⁶

Ainda recentemente, a revista *Second Language Research* dedicou um dos seus números precisamente às questões da influência da L1 e da transferência, comprovando a sua pertinência e atualidade. O interesse desta área prende-se não só com os aprendentes típicos de uma LNM, mas também à aquisição linguística em crianças bilingues ou aos casos de herança linguística. Em todos eles, como se pode ler naquela revista, há estudos que provam a influência do contacto interlinguístico: *While the study of transfer has received the most attention in the L2 population, crosslinguistic influence has also been attested in child bilingual language acquisition (...) as well as in adult heritage language speakers of a minority language (...).*⁸⁷

Os estudos recentes, entre os quais os daquela revista mencionada, viram-se agora para a questão do papel do transfer da L1 nas chamadas *interfaces* linguísticas. Em termos de resultados desses trabalhos, verifica-se que vários apontam a interface sintático-pragmática (a interface externa que liga gramática e discurso) como aquela mais exposta a influências interlinguísticas. Mas esta é uma questão que continua ainda em aberto, e que de resto os artigos da *Second Language Research* demonstram plenamente. Refiram-se, a título exemplificativo, dois desses artigos: o de Silvina Montrul, que compara as interfaces interna e externa na aquisição do espanhol, por parte de aprendentes adultos, cuja língua dominante é o inglês; e o de Belma Haznedar, que examina a interface sintático-pragmática de crianças bilingues turco-inglesas.

No primeiro caso, Montrul estudou a aquisição de clíticos pronominais e o uso especial da preposição “a” antes do complemento direto, em dois grupos de aprendentes que têm o inglês como língua dominante – aqueles que começaram a aquisição do espanhol tardiamente, e em contexto formal, e os expostos desde muito cedo a essa mesma língua (os chamados “heritage speakers”). Ambos os fenómenos estudados não existem em inglês, e enquanto a colocação do clítico implica somente conhecimento sintático, a sua deslocação, assim como o uso especial da preposição “a” antes do complemento direto, envolvem a interface sintática e a pragmático-semântica. Os resultados de Montrul mostram que os efeitos do transfer se fazem sentir nos dois

⁸⁶ KECSKES, Istvan ; PAPP, Tunde – *Op. Cit.*, p. XVI.

⁸⁷ IONIN, Tania ; ZUBIZARRETA – *Op. Cit.*, p. 283.

grupos de aprendentes, tanto ao nível da interface externa (sintático-pragmática), como interna (sintático-semântica)⁸⁸.

No segundo caso, Haznedar estudou a utilização dos pronomes pessoais sujeito em turco, por parte de crianças bilingues turco-inglesas entre os dois e quatro anos de idade, comparando essa utilização com a de crianças monolinguas também turcas. A utilização ou não do pronome em causa depende de fatores discursivo-pragmáticos (grau de presença informacional do sujeito, contraste, ênfase, etc.), existindo essa possibilidade de realização apenas em turco, ao passo que em inglês o pronome deve estar sempre expresso. Haznedar verificou que as crianças bilingues utilizavam duas vezes mais os pronomes pessoais sujeito do que as crianças monolinguas e que aquelas, em certos casos, utilizavam o pronome de forma inapropriada. O estudo conclui, assim, pela ocorrência de transfer na interface sintático-pragmática⁸⁹.

É altura então de se dar conta de estudos, alguns dos quais ainda a decorrer, que se serviram da AC, e cujo público-alvo é o guineense, para se começar a definir quais as áreas críticas na aquisição do português, por parte dos aprendentes crioulofonos guineenses, base necessária para a apresentação de uma proposta de materiais didáticos que possam favorecer a sua aquisição.

⁸⁸ Cf. MONTRUL, Silvina – “Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers”. *Second language research*, p. 293-327.

⁸⁹ Cf. HAZNEDAR, Belma – “Transfer at the syntax-pragmatics interface: pronominal subjects in bilingual Turkish”. *Second language research*, p. 355-378.

Capítulo III: Relevância da análise contrastiva em estudos sobre a produção linguística em alunos guineenses

Para distinguir [na Guiné] filho de filha tem que dizer assim / minha filho fêmea / quer dizer / tens que dizer / para dizer minha filha / tens que dizer “minha filho fêmea” ou “minha filho macho” / é assim que se distingue.⁹⁰

Uma abordagem didática que segue os pressupostos atrás enunciados de implicação dos conhecimentos prévios do aprendente na aquisição da LNM, na qual se baseia o presente trabalho, é a seguida numa série de projetos, alguns deles ainda em curso, levados a cabo pela Universidade de Aveiro, e que ajudam a perceber quais as principais dificuldades sentidas por aprendentes guineenses na aprendizagem do português. O recurso à comparação interlinguística é aqui essencial para potenciar o que os seus autores designam por *Consciência Metalinguística*, um aspeto considerado determinante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem das línguas. Considera-se, inclusive (e este é mais um ponto que preconiza um afastamento nítido das conceções tradicionais da AC), que a transferência abrange outras línguas que não a LM:

Deste modo, preconizamos o desenvolvimento da Consciência Metalinguística dos sujeitos – entendida como a capacidade que os falantes e aprendentes de uma língua (Materna ou Não Materna) têm de reflectir sobre a mesma e de verbalizar essa reflexão – por permitir, entre outros aspectos, não só transformar o conhecimento implícito de línguas anteriormente adquiridas (entre elas a LM) em conhecimento explícito, como também, e a um outro nível, tornar explícitas as semelhanças e diferenças que existem entre as diversas línguas que constituem os repertórios linguístico-comunicativos dos sujeitos.⁹¹

Antes de se dar conta dessas áreas críticas na apropriação do português, por parte de aprendentes guineenses, importa descrever, embora sumariamente, os estudos que levaram a essas conclusões.

⁹⁰ OLIVEIRA, Ana Luísa – “Representações da aprendizagem do português língua segunda – o caso de duas alunas guineenses do 10º ano”. *Idiomático: revista digital de didáctica de PLNM*, p. 12.

⁹¹ OLIVEIRA, Ana Luísa [et al.] – *Op. Cit.*, p. 73.

O primeiro estudo, da responsabilidade de Ana Luísa Oliveira, está ainda em curso, constituindo o trabalho de doutoramento da autora, e tem por ora o título: *Português Língua de Acolhimento: consciência metalinguística em narrativas de aprendentes africanos e da Europa de Leste no 3º ciclo do Ensino Básico*. O objetivo do mesmo é procurar compreender como é que o percurso biográfico, linguístico e académico do aprendente, bem com as representações metalinguísticas da sua aprendizagem do português, podem influenciar a aquisição desta língua. Neste âmbito, foram entrevistadas duas alunas guineenses do 10º ano de escolaridade.

O segundo estudo é de Zilda Paiva e intitula-se *O ensino do português como instrumento de formação para a cidadania na educação de adultos*. Teve por finalidade avaliar o impacto do ensino do português na formação cívica de aprendentes adultos que não estudaram ou abandonaram o ensino regular. Também se fizeram entrevistas a aprendentes guineenses. Ambos os estudos contribuíram, assim, para elencar cinco grandes áreas linguísticas, por parte dos aprendentes crioulofonos guineenses, na aquisição do português, e que se apresentarão a seguir⁹².

A primeira dificuldade atribuída por falantes guineenses (e também caboverdianos) a interferências da L1 é a que se prende com a falta de concordância da forma verbal. Essa interferência parece dever-se ao crioulo guineense (doravante CG), uma vez que nesta língua as formas verbais são invariáveis, sendo que a pessoa verbal é dada pelo pronome pessoal reto. O resultado é surgir na produção em português (doravante PORT) desses alunos frases como: *perturba que os meus ouvidos não é capaz de captar*.⁹³

A segunda dificuldade tem a ver com a concordância em género. Ao contrário do que acontece em PORT, em que é obrigatória a concordância entre os nomes, os determinantes, os quantificadores e os adjetivos, a maior parte dos nomes em CG não varia em género. A marcação de género nesta língua não é obrigatória, recorrendo-se às formas adjetivais “matchu” e “femia” (por

⁹² Cf. OLIVEIRA, Ana Luísa [et al.] – *Op. Cit.*, p. 75-77.

⁹³ OLIVEIRA, Ana Luísa [et al.] – *Op. Cit.*, p. 82.

exemplo, “ermon-matchu”/“ermon-femia”). É por essa razão que surgem produções desviantes em aprendentes guineenses, como: *dá o cotação*.⁹⁴

A terceira dificuldade identificada deriva da concordância em número, que em CG segue o princípio da não redundância, só aparecendo a marca de número quando é estritamente necessário, ao contrário do PORT, em que é obrigatória essa marcação. Por isso, no âmbito dos estudos enunciados, se encontraram frases do tipo: *As pessoas mais velha*.⁹⁵

A quarta dificuldade é a que se prende com a utilização do artigo definido. Em CG, não existem as formas do PORT, aparecendo o nome determinado por si próprio ou apoiando-se nos demonstrativos “e(s)” e “ki(l)”. Esta dificuldade liga-se à questão da concordância nominal em género, que leva a produções como *a minha problema*.⁹⁶

Finalmente, a quinta e última dificuldade elencada é relativa às preposições. É que em CG há preposições que não são comutáveis em PORT, por um lado, e há situações em que se nota a ausência de preposições naquela língua, que em PORT são obrigatórias, por outro. Daí aparecer, por exemplo, nas produções de guineenses *tive oportunidade de contar para alguém*.⁹⁷ Daqui deriva um outro problema, que é o das contrações das preposições em PORT, aspeto que não existe em CG. É o que acontece neste caso: *Agradeço meu pai agora*.⁹⁸

É inegável o contributo destes estudos para o presente trabalho, no sentido em que abrem caminho para se perceber quais as áreas linguísticas mais afetadas na aquisição do PORT por aprendentes guineenses que têm o CG como L1.

Ainda assim, entendeu-se como pertinente realizar um estudo de caso sobre os efeitos do transfer em produções escritas de alunos guineenses, com a

⁹⁴ OLIVEIRA, Ana Luísa [et al.] – *Op. Cit.*, p. 82.

⁹⁵ OLIVEIRA, Ana Luísa [et al.] – *Op. Cit.*, p. 84.

⁹⁶ OLIVEIRA, Ana Luísa [et al.] – *Op. Cit.*, p. 85.

⁹⁷ OLIVEIRA, Ana Luísa [et al.] – *Op. Cit.*, p. 85.

⁹⁸ OLIVEIRA, Ana Luísa [et al.] – *Op. Cit.*, p. 86.

finalidade de dar uma maior sustentação às escolhas que se realizaram na proposta de materiais didáticos apresentada no capítulo V.

Capítulo IV: Estudo de caso: definição de áreas críticas na aquisição do Português por alunos crioulofónos guineenses

Eu não acredito que a investigação em aquisição de L2 seja a chave para todos os problemas do ensino das línguas (...). De qualquer modo, não podemos continuar a trabalhar exclusivamente com base na intuição.⁹⁹

IV.1. Público-alvo

O estudo de caso levado a cabo incidu sobre a população escolar do Agrupamento de Escolas Miradouro de Alfazina¹⁰⁰, do Monte da Caparica, local caracterizado por uma grande diversidade cultural, conforme reconhece o Projecto Educativo – T.E.I.P. II para o biénio 2009/2011, sugestivamente intitulado *Desafios para o Sucesso num Contexto Multicultural*¹⁰¹. O estudo em causa incidu em quatro alunos guineenses do 3º Ciclo que frequentaram o Português Língua Não Materna (os alunos guineenses do 1º e 2º Ciclos apresentavam ainda um nível linguístico muito incipiente, em termos de expressão escrita) no ano letivo de 2009-2010 e tomou como base de trabalho um *corpus* de produções escritas extraídas do Teste Diagnóstico que aqueles alunos realizaram, em maio de 2010, para determinação do seu grau de proficiência linguística. Os objetivos do estudo foram os seguintes:

- Identificar os desvios linguísticos que ocorrem nas referidas produções escritas;
- Detetar fenómenos de transferência resultantes da L1, para uma melhor criteriação das escolhas das áreas gramaticais a trabalhar em contexto de aula, com vista à obtenção de resultados mais satisfatórios, em termos da proficiência linguística dos alunos.

⁹⁹ LEIRIA, Isabel – “Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino”. *Idiomático: revista digital de didáctica de PLNM*, p. 10.

¹⁰⁰ Houve 22 alunos a frequentar o Português Língua Não Materna neste Agrupamento, no ano letivo de 2009-2010. A distribuição destes alunos por nacionalidades é a seguinte: caboverdianos: 16 alunos; guineenses: 6 alunos.

¹⁰¹ O documento em apreço foi-me disponibilizado pelo Conselho Executivo do Agrupamento, não se encontrando disponível para consulta pública.

IV.2. Metodologia

Nesse sentido, procedeu-se à análise, que tem por base um inquérito¹⁰² elaborado para o efeito, e aplicado também durante o mês de maio, da informação relativa ao perfil sociolinguístico dos alunos que serviram neste estudo. Entende-se que através de um conhecimento aprofundado sobretudo dos aspetos ligados aos seus hábitos linguísticos, mas também dos seus percursos escolares e motivações para aprender o PORT, se conseguirá mais facilmente encontrar uma luz de entendimento para determinadas escolhas linguísticas. Só então se procederá à análise do *corpus* referido, selecionado a partir do último grupo do Teste Diagnóstico – elaboração de uma carta informal –, que conta com um total de 291 palavras gráficas¹⁰³. O conjunto de dados apresentados deverá permitir atender aos objetivos do estudo.

IV.3. Análise sociolinguística do grupo-amostra

Como se referiu atrás, foi aplicado um inquérito, base para a análise que se segue do perfil sociolinguístico dos informantes deste estudo. A amostragem, embora reduzida, abrangeu, para além dos dois géneros (Gráfico 1¹⁰⁴), vários segmentos de idade, num intervalo compreendido entre os 12 e os 20 anos (Gráfico 2), bem como vários anos de escolaridade, designadamente os 6º, 7º e 9º anos (Gráfico 3). A totalidade dos informantes nasceu na Guiné-Bissau (Gráfico 4) e só um não frequentou a escola neste país (Gráfico 5), utilizando-se no decurso dessa escolarização maioritariamente o PORT, mas também o CG (Gráfico 6).

Na parte destinada a recolher dados sobre os pais dos informantes, metade disse ser o CG a L1 do Pai e da Mãe, enquanto a outra metade se dividiu entre o PORT e o manjaco (Gráficos 7 e 8). O país de origem dos progenitores, como seria de esperar, é a Guiné-Bissau (Gráficos 9 e 10).

Quanto aos hábitos linguísticos dos informantes, o Gráfico 11 revela que não há um uso exclusivo do PORT, embora seja esta a língua mais utilizada por todos (75%, conforme declaram três deles; 50%, no outro caso). Todos eles afirmam também servir-se do CG (25%) e um apenas diz usar uma outra língua, o manjaco (25%). O Gráfico

¹⁰² O inquérito em questão é o que consta do Apêndice A.

¹⁰³ Este *corpus* de textos encontra-se transcrito no Apêndice D.

¹⁰⁴ Os resultados do inquérito, na forma de tabela e de gráfico, podem ser consultados nos Apêndices B e C, respetivamente.

12, referente às línguas que os informantes utilizam com o pai, mostra que metade deles fala exclusivamente o CG (100%), que um se serve só do manjaco (refletindo a L1 do pai) e que o outro usa maioritariamente o PORT (75%), mas também (ao contrário do que se esperaria, por não ser essa a L1 do pai) o CG (25%). O Gráfico 13, sobre as línguas utilizadas com a mãe, repete as informações do Gráfico 12, verificando-se uma coincidência nas L1 dos pais. O Gráfico 14 diz respeito às trocas linguísticas com os amigos. Neste caso, todos declaram recorrer somente ao PORT (100%). O Gráfico 15 apresenta as línguas em que os informantes leem, surgindo também aqui como única resposta o PORT (100%). E no Gráfico 16, sobre a língua que ouvem quando veem televisão, o PORT surge como a preferência para todos eles (100%).

Na parte final do inquérito, procurou apurar-se o grau de importância do PORT e das outras línguas utilizadas pelos informantes, assim como as motivações que os levavam a aprender aquela língua. Os resultados estão expressos nos Gráficos 17 a 20. Desta forma, a maior parte referiu que o PORT era importante sobretudo para *Comunicar com os outros*, mas também para *Conhecer o mundo*, *Ler revistas* e *Ver televisão* (Gráfico 17). Já a importância do CG é menos abrangente, referindo os informantes que o usam para *Comunicar com os outros* e *Conhecer o mundo* (Gráfico 18). Quanto às razões que levam os informantes a aprender o PORT, a maioria apontou uma razão instrumental, *Quero seguir estudos nesta língua e ter oportunidades de carreira*, seguindo-se de perto razões mais afetivas, como *Gosto das actividades que faço nas aulas* (Gráfico 19).

IV.4. Análise das produções escritas dos informantes

IV.4.1 Grelha de análise: breve descrição

Para a identificação e classificação dos desvios presentes nas produções dos quatro informantes que servem de matéria ao presente estudo, foi necessário encontrar uma grelha de análise que fosse exaustiva mas, simultaneamente, de fácil utilização. A escolha recaiu sobre a taxonomia de Leiria, utilizada no estudo que fez junto de falantes que tinham como L1 outra língua europeia ou asiática¹⁰⁵. Esta taxonomia é em parte

¹⁰⁵ Mais concretamente, este trabalho teve como objetivos: (1) avaliar que vocabulário usa e que conhecimento manifesta sobre ele, em material escrito, um grupo de aprendentes de português língua não materna, em contexto de aprendizagem semi-formal, depois de 120 horas de ensino formal, durante um período de mais ou menos 3 meses; (2) apreciar quais os itens lexicais e quais as componentes e as

subsidiária de outra, criada por Gonçalves a partir de dados do *corpus* do Português Oral de Maputo¹⁰⁶. Estas duas propostas são, de resto, consideradas as mais consistentes neste domínio da classificação de desvios cometidos por falantes que estão a adquirir o PORT como LNM¹⁰⁷.

Assim, a grelha que se utilizará prevê que os desvios sejam agrupados em diferentes áreas gramaticais, e classificados por categorias linguísticas. Tomemos como exemplos as seguintes frases retiradas do corpus deste estudo:

- (i) * Vens até no sete rios, eu vou ter contigo.

(PE) = Vens até sete rios)

- (ii) * (...) queria convidar-te para passar dias comigo (...).

(PE = queria convidar-te para passar uns dias comigo)

- (iii) * (...) não te vê (...).

(PE = não te vejo)

Em (i), trata-se de um desvio na área da Léxico-Sintaxe, onde estão abrangidos os erros em que *o léxico determina o formato das estruturas sintáticas*, ou seja, são aquelas *construções que divergem relativamente ao PE, devido a alterações das propriedades das unidades lexicais nelas contidas*¹⁰⁸. Dentro desta área, está a categoria Seleção Categorical, que compreende os desvios nas regências de complementos verbais, como neste exemplo, em que parece haver dúvidas quanto à escolha do complemento, ao utilizar-se corretamente a preposição “até” e depois, erradamente, “no” (“em”+“o”).

características destes que mais resistência oferecem à aquisição; e (3) sugerir aplicações dos resultados do estudo ao ensino e à produção de materiais. Cf. LEIRIA, Isabel – Cit. 66, p. 13-14.

¹⁰⁶ Este trabalho nasceu da necessidade de se conhecer com rigor a variedade moçambicana do PORT, fundamental, na opinião de quem realizou o estudo, para o *processo de planificação curricular de ensino-aprendizagem do Português em Moçambique*, só assim se tornando possível *produzir programas e materiais de ensino socialmente contextualizados*. Cf. STROUD, Cristopher ; GONÇALVES, Perpétua (org.) – A construção de um banco de erros. In *Panorama do português oral de Maputo*, p. 2.

¹⁰⁷ SIOPA, Conceição ; ERNESTO, Nelson ; COMPANHIA, Carlito – “A competência em português dos estudantes universitários em Moçambique: primeira abordagem”. *Idiomático: revista digital de didáctica de PLN*, p. 4.

¹⁰⁸ STROUD, Cristopher ; GONÇALVES, Perpétua (org.) – *Op. Cit.*, p. 41.

Em (ii), o desvio está incluído na área da Sintaxe, que *engloba os “erros” que resultam da aplicação de regras sintáticas distintas da norma europeia*¹⁰⁹. Estão nesta área problemas como os da aplicação do artigo, presente na frase em apreço – a não utilização de “uns”, exigido pela norma do PE.

Em (iii), temos um exemplo da área da Morfo-Sintaxe, em que estão os casos relacionados com o uso da morfologia flexional, como sejam aqueles contemplados pelas categorias gramaticais de tempo, modo e concordância verbais¹¹⁰. No caso concreto, há um desvio na flexão do verbo (“vê” em vez de “vejo”), inserindo-se na categoria Concordância Verbal.

IV.4.2. Apresentação dos resultados

Depois de analisadas as produções escritas que constituem a amostra deste estudo, apresenta-se, nos quadros 1 a 4, a informação quantitativa sobre os desvios encontrados nos vários textos do *corpus*, com a indicação igualmente daqueles atribuídos ao fenómeno de transferência (mesmo correndo-se o risco de não identificar todos os casos de transfer, dado existir transfer parcial, ou de ser outro o fator, que não o transfer, a causa do desvio (por exemplo, um universal linguístico resultante do contacto entre duas línguas)). Proceder-se-á, então, a uma descrição explicativa dos desvios cuja causa provável é a do fenómeno em estudo. No final, um quadro-síntese resumirá toda a informação apresentada anteriormente.

A01

			Nº de Ocorrências por Transferência	Outras Ocorrências	Totais
TRAÇOS FORMAIS	Ortografia			1	
	Acentuação	Palavras esdrúxulas		1	
LÉXICO- SINTAXE	Desvios em combinatória		1	1	
	Seleção categorial			2	

¹⁰⁹ STROUD, Cristopher ; GONÇALVES, Perpétua (org.) – *Op. Cit.*, p. 41.

¹¹⁰ STROUD, Cristopher ; GONÇALVES, Perpétua (org.) – *Op. Cit.*, p. 42.

SINTAXE	Artigo	4		
	Demonstrativo	1		
MORFO-SINTAXE	Tempo verbal		1	
	Modo verbal	1		
Outros ¹¹¹			2	

A02

			Nº de Ocorrências por Transferência	Outras Ocorrências	Totais
TRAÇOS FORMAIS	Ortografia			2	
	Acentuação	Palavras esdrúxulas		2	
LÉXICO-SINTAXE	Seleção categorial			2	

A03

			Nº de Ocorrências por Transferência	Outras Ocorrências	Totais
TRAÇOS FORMAIS	Acentuação	Contraste morfo-fonológico		1	
SINTAXE	Artigo			1	

¹¹¹ Em *Outros*, incluem-se ocorrências desviantes que não foi possível enquadrar em nenhum dos títulos apresentados, ou porque se tratavam de repetições, ou porque não foi possível interpretá-las.

A04

		Nº de Ocorrências por Transferência	Outras Ocorrências	Totais
TRAÇOS FORMAIS	Ortografia		3	
	Acentuação	Palavras agudas	1	
		Palavras esdrúxulas	1	
		Tipo de acento	2	
LÉXICO	Fronteira de palavra		1	
	Formas aproximadas		1	
LÉXICO- SINTAXE	Desvios em combinatória		1	
	Seleção categorial		1	2
	Pronome pessoal reflexo		1	
	Número		1	
	Gênero		2	
SINTAXE	Encaixe		1	2
	Artigo			1
MORFO- SINTAXE	Concordância verbal			3
	Modo verbal		1	
	Formas de tratamento		1	
Outros			4	

É altura, agora, de se proceder a uma breve descrição dos vários casos considerados procedentes de mecanismos de transfer (negativo) na aquisição do PL2:

A01

- a. * (...) *depois nós vamos fazer compra de roupa* (...)
(PE = vamos fazer compras de roupa)

Neste caso, a não utilização do plural na combinatória “fazer compras” encontra explicação na gramática da L1 do aluno, no caso o CG, que, com pouca frequência, faz a marcação do plural. Como refere Mello, *no guineense, a marca do plural dos substantivos só é marcada quando não estiver implicada por um número ou pelo quantificador e quando a informação da pluralidade for relevante ao discurso*¹¹². É o que, de facto, acontece em CG com aquela expressão, que aparece realizada da seguinte forma: “No na ba(i) fasi kompra di ropa”.

- b. * (...) *é para vires passar férias de Natal* (...)

(PE = é para vires passar as férias de Natal)

- c. * (...) *vais ver a diferença entre Portugal e Guiné* (...)

(PE = vais ver a diferença entre Portugal e a Guiné)

- d. * (...) *vamos fazer compra de roupa para Inverno*.

(PE = para o Inverno)

- e. * (...) *passear, ver Mosteiro de Jerónimo* (...)

(PE = passear, ver o Mosteiro)

Nestes casos, o que está em causa é a não utilização do determinante artigo definido, em situações em que a norma do PE o exige. A razão dos desvios assinalados tem a ver com o facto de, em CG, o nome aparecer definido por si próprio. Não existem formas específicas para o artigo definido¹¹³, como em PE. Assim, por exemplo, o caso a., em CG, realizar-se-ia da seguinte forma: “i pa bu bin pasa feria di Natal ku mi”.

- f. * *Eu espero que recebas essa carta* (...)

(PE = Eu espero que recebas esta carta)

¹¹² MELLO, Maria Aparecida de – *Op. Cit.*, p. 169.

¹¹³ Há, no entanto, quem defenda que os pronomes demonstrativos *e(s)* e *ki(l)* são usados de forma semelhante aos artigos no PE, em situações em que o nome que o artigo determina já ocorreu no discurso e é conhecido de um ou de ambos os interlocutores (por exemplo, CG: *e ~ es omi, ki ~ kil omi* – PE: “o homem”). Estes determinantes crioulos não têm, ao contrário do que acontece no PE, flexão de género e número. Veja-se, a este propósito, INTUMBO, Incanha – *Op. Cit.*, p. 39

O problema de deixis que se verifica neste caso acontece, ao que tudo indica, pelo facto de, em CG, existirem dois determinantes demonstrativos, um de proximidade, *e(s)*, e um de distância ou afastamento, *ki(l)* (frequentemente acompanhados pelos advérbios de realce *-li* e *-la*), ao passo que, no PE, o sistema de demonstrativos é ternário – “este”, “esse”, “aquele” (com as suas formas variáveis e invariáveis). Por essa razão, no exemplo, não se fez a distinção entre “esta” e “essa”. Em CG, essa frase ficaria: “Si bu risibi *e(s)* karta”.

g. * *Eu espero que recebas essa carta e gostas.*

(PE = Eu espero que recebas esta carta e gostes.)

Neste caso, o desvio deve-se ao facto de o CG expressar factos não realizados de modo diferente do PE. Enquanto neste há formas flexionais próprias, o CG recorre a marcadores (partículas pré e pós verbais que respondem às funções de tempo, modo e aspeto) para realizar o denominado modo *irrealis* (que inclui o futuro, o condicional e o conjuntivo). Não há marcadores exclusivos para o modo *irrealis*, mas recorre-se com frequência ao marcador de habitual *ta* ou ao de progressivo *na*. No caso apresentado, a solução em CG para a realização do modo conjuntivo faz-se ligando as duas ideias através de nexos condicionais, com a inclusão do marcador *na*: “Si bu risibi *e(s)* karta, n’pensa (ke) bu na gosta”.

A04

a. * *Muitos anos eu não te vê (...).*

(PE = Há muito tempo que eu não te vejo)

Parece que, neste caso, o aluno recorreu ao CG para expressar a sua ideia, utilizando para tal a expressão de tempo “tantu anu”, que naquela língua significa: “Há muito tempo”. A frase completa ficaria assim, em CG: “Tantu anu ki ka odja u”.

b. * *(...) eu tou com saudades de ti.*

(PE = Eu estou com saudades tuas.)

Aqui, o desvio prende-se com a aplicação indevida do pronome pessoal oblíquo “ti”, por influência do CG, dado que nesta língua é a forma equivalente daquele

pronome que se utiliza para realizar, em PE, o possessivo, como sucede em “estou com saudades tuas”. Repare-se como fica esta frase no CG, para se perceber a interferência (negativa) desta língua no PE – “N’sta ku saudadi di bo”.

- c. * *Como que vocês estas (...)*

(PE = Como é que estás)

Tanto no CG como no PE, as interrogativas diretas podem ser acompanhadas por partículas de realce. No PE, essa estrutura é “é que”, ao passo que no CG é a partícula *ku* ou o seu alomorfe *ki*, podendo em certos casos aparecer com o verbo copulativo *i*. Ora, no caso apresentado, a não utilização do copulativo “é” junto do relativizador “que”, como se exigia, pode explicar-se pelo facto de no CG só se aplicar a partícula “que”: “kuma ke bu sta?”

- d. * *(...) continua a portar bem (...)*

(PE = Continua a portar-te bem)

Neste caso, verifica-se a não utilização do pronome reflexo, num contexto em que o mesmo é requerido pela norma do PE. Concretamente, o que está em causa é a falta da forma do pronome reflexo “te”. O aluno parece ter transferido para o PE a estrutura do CG, que não contempla nesta situação o uso daquele pronome: “Kontinua na porta ben”.

- e. * *(...) alguns documento (...)*

(PE = Alguns documentos)

Novamente se está perante um desvio que tem a ver com o facto de no CG, ao contrário do PE, a concordância em número entre os vários elementos da frase nem sempre se fazer. Em CG, a estrutura em questão é: “algun dukumentus”.

- f. * *(...) muito fome (...)*

(PE= muita fome)

- g. * *(...) daquele situação (...)*

(PE = Daquela situação)

Estes desvios explicam-se pelo facto de não haver concordância de género, no CG, entre os elementos nucleares e não-nucleares do sintagma nominal. O género, no CG, não é indicado por meio de flexão, como acontece no PE¹¹⁴. Por exemplo, a frase a., no CG, resultaria da seguinte forma: “Tchiu fomi”.

- h. * *Eu quero para você vir passar férias comigo (...).*

(PE = Eu quero que venhas passar férias comigo)

De novo se está perante um desvio que tem a ver com a forma como se expressa um facto desejável, e portanto ainda não realizado. No PE, existem formas verbais, a que se acoplam sufixos, para indicar o modo conjuntivo, ao passo que no CG são utilizadas partículas pré e pós verbais. No entanto, para além dessa diferença, parece ter sido determinante o facto de o aluno ter pensado na partícula guineense *pa*, que em determinados contextos funciona como marcador de infinitivo, transferindo-a para o PE. Atente-se agora no equivalente daquela frase em CG: “N’misti bo bin pasa ferias ku mi”.

- i. (...) *você* (...)

(PE = tu)

A oscilação na utilização das formas de tratamento também encontra explicação nas diferenças entre as gramáticas aqui em presença, o CG e o PE. No CG, não existe a forma “você”, utilizando-se, neste caso, a forma da 2ª pessoa do pronome pessoal, *bu*¹¹⁵. Por essa razão o aluno utilizou ambas as formas, o que mostra que não tem ainda adquiridas as regras para a utilização daquelas marcas sociolinguísticas.

¹¹⁴ Há, no entanto, palavras que mantêm a distinção de género, como *netu*, “neto” / *neta*, “neta”. Em CG, o género dos nomes é indicado acrescentando as palavras *matchu* e *femia*, para indicar respectivamente o género masculino e feminino de pessoas, animais e plantas (por exemplo, *ermon-mathu*, “irmão”, *ermon-femia*, “irmã”). Veja-se, mais uma vez, INTUMBO, Incanha – *Op. Cit.*, p. 38.

¹¹⁵ Existem, porém, no CG, formas de respeito para a 3ª pessoa do singular. São elas *nhu* e *nha* (por exemplo *Nhu sta bon?*, “O senhor está bom?”)

QUADRO-SÍNTESE:

			Nº de Ocorrências por Transferência	Outras Ocorrências	Totais
TRAÇOS FORMAIS	Ortografia			6	
	Acentuação	Palavras agudas		1	
		Palavras esdrúxulas		4	
		Tipo de acento		2	
		Contraste morfo- fonológico		1	
LÉXICO	Fronteira de palavra			1	
	Formas aproximadas			1	
LÉXICO- SINTAXE	Desvios em combinatória		2	1	
	Seleção categorial		1	6	
	Pronome pessoal reflexo		1		
	Número		1		
	Gênero		2		
SINTAXE	Encaixe		1	2	
	Artigo		4	2	
	Demonstrativo		1		
MORFO- SINTAXE	Concordância verbal			3	
	Tempo verbal			1	
	Modo verbal		2		
	Formas de tratamento		1		
Outros				6	

Capítulo V: Proposta de produção de materiais didáticos para alunos crioulofonos guineenses, com base na análise contrastiva

(...) les manuels scolaires et autres matériels didactiques sont des instruments potentiellement très efficaces pour protéger les langues et les cultures menacées, infléchir les modes de pensée et promouvoir la tolérance.¹¹⁶

V.1. Apresentação do Livro de Exercícios para aprendentes crioulofonos guineenses do Português Língua Não Materna

A conceção de um instrumento didático é tarefa complexa e demorada¹¹⁷ e, por essa razão, o objeto deste trabalho não pretende ser a apresentação de um produto pedagógico terminado – *manual escolar* ou *material didático*¹¹⁸ –, constituindo-se antes como a materialização de uma convicção, cuja fundamentação teórica ficou atrás demonstrada, de que se justifica a criação de materiais, especialmente desenhados para públicos específicos – neste caso, o guineense –, que tenham por base uma análise linguística comparativa e contrastiva da L1 e da LNM – o CG e o PORT, no que a este trabalho respeita –, como forma de facilitar a aprendizagem da língua-alvo.

Para esse efeito, foram construídos, como parte integrante do que pode vir a constituir um Livro de Exercícios, dois módulos de aprendizagem, a que se deu o nome de *Oficinas*. Estas vão ao encontro das conclusões, quer dos projetos de investigação levados a cabo pela Universidade de Aveiro, quer do estudo de caso realizado no Agrupamento de Escolas Miradouro de Alfazina, no que toca à identificação das áreas ditas críticas, ou problemáticas, na apropriação do PORT por guineenses crioulofonos. As duas áreas críticas selecionadas são as primeiras do conjunto que a seguir se apresenta, e que aquelas conclusões permitiram identificar:

¹¹⁶ ONU. UNESCO. *Stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériels didactiques*, p. I.

¹¹⁷ Em relação ao manual, a redação dos manuscritos, a edição, a impressão e a distribuição demoram no mínimo seis anos, podendo chegar, se forem cumpridas todas as etapas na elaboração do mesmo, desde os estudos preliminares, passando pelo recrutamento e formação do pessoal, aos dez anos. In SÉGUIN, Roger, *L'élaboration des manuels scolaires – Guide méthodologique*, p.6.

¹¹⁸ **Manual escolar** – *Vecteur essentiel de l'apprentissage composé de textes et/ou d'images réunis dans le but d'atteindre un ensemble spécifique d'objectifs pédagogiques; traditionnellement, un recueil imprimé, relié ou broché, comportant des illustrations et des instructions propres à faciliter les séquences d'activités pédagogiques*. In ONU. UNESCO. *Op. Cit.*

Materiais didáticos – *N'importe quel média utilisé à l'appui d'un programme d'apprentissage, souvent pour compléter le texte de base, comme par exemple les cahiers d'exercices, les diagrammes, les jeux éducatifs, les bandes áudio et vidéo, les affiches et les livres de lecture*. In ONU. UNESCO. *Op. Cit.*

- Concordância em número;
- Determinantes artigos definidos;
- Concordância em género;
- Concordância verbal;
- Preposições;
- Pronomes pessoais oblíquos (reflexivos e não reflexivos);
- Modo verbal (conjuntivo);
- Formas de tratamento;
- Deícticos espaciais (determinantes e pronomes demonstrativos).

As Oficinas de trabalho assumem-se, pois, como um instrumento facilitador das aquisições do PORT, para os aprendentes guineenses, em contexto de acolhimento, quer se encontrem no nível de iniciação, quer em níveis mais avançados. A razão desta não especificação resulta do facto de se tratar de um material de apoio, passível de ser utilizado, sempre que o aprendente manifestar dificuldades nalguma das áreas linguísticas problemáticas identificadas, isto é, em qualquer momento do processo de ensino-aprendizagem. A estrutura das Oficinas reflete a preocupação em desenvolver, dentro dos parâmetros da AC, a *Consciência Metalinguística*, tal como foi definida anteriormente, como forma de promover as aprendizagens. Neste sentido, os vários módulos apresentam os seguintes momentos de trabalho, correspondentes ao treino de várias competências, como se verá:

LER - Este momento consiste na apresentação de um texto, em PORT e em CG, que o aprendente deverá ler, para assim poder ter a perceção das semelhanças e das diferenças entre as duas gramáticas. Pode aparecer em conjunto com

PRATICAR - É o momento em que o aprendente é chamado a fazer vários tipos de exercícios (lexicais, fonológicos..), de forma progressiva e através da descoberta.

OBSERVAR e OUVIR – São dimensões de PRATICAR, correspondendo a exercícios que procuram levar o aprendente a discernir as diferenças entre o CG e o

PORT (através, por exemplo, da legendagem de imagens, a ser realizada nas duas línguas, ou de exercícios de compreensão oral, com vista ao desenvolvimento da consciência fonológica).

CONCLUIR – É o momento em que o aprendente, depois de ler os textos apresentados e de responder aos exercícios, é convidado a sistematizar as diferenças entre o CG e o PORT.

Se bem que pensado para ser organizado segundo as várias áreas críticas atrás enumeradas, e apesar da heterogeneidade que caracteriza o público migrante¹¹⁹, este Livro de Exercícios não pode deixar de prever as necessidades concretas de comunicação desse público. O conhecimento dos domínios onde atua é fundamental, por exemplo, para a determinação dos temas e textos que configurarão o material a ser criado. Ora, tendo este público migrante que adquirir, no mais curto espaço de tempo, níveis básicos de proficiência linguística, surge geralmente como necessário demonstrar capacidades nos domínios público, profissional e privado¹²⁰. São esses os domínios que se privilegiaram no material aqui proposto. Em relação aos temas, são os que genericamente são propostos pelo QECR (embora os centros de interesses devam decorrer sempre da motivação e das necessidades comunicativas dos aprendentes). As várias Oficinas que compõem este Livro de Exercícios encontram-se estruturadas por temas. As duas primeiras, criadas para o presente trabalho, têm os seguintes títulos:

Oficina 1: *O Plural – Falar de mim e dos outros*

Oficina 2: *Determinante Artigo Definido – Festas e Tradições*

¹¹⁹ O ensino de uma L2 em contexto migrante difere do ensino tradicional, em três pontos-chave: nos contextos de aquisição da L2, que podem ser tanto a sala de aula como o meio envolvente; devido à maior pressão do ponto de vista social, legal, económico, etc., a que estão sujeitos os migrantes, fruto das exigências práticas da sociedade em que estão integrados, o que leva a ter que prever, no ensino da L2, as situações de comunicação específicas com que são confrontados; e por causa da heterogeneidade dos grupos de migrantes, no que toca à base linguística (domínio nem sempre correto de uma ou mais línguas), ao contexto linguístico (uso de diferentes línguas na sala de aula e fora desta) e aos níveis de motivação ou pressão para aprender a L2. (OLIVEIRA, Maria – “Processamento da informação num contexto migratório e de integração”. In ANÇÃ, Maria Helena (coord.), *Op. Cit.*, p. 36).

¹²⁰ O domínio público refere-se a tudo aquilo que se relaciona com as interações sociais comuns (organismos na área da administração e dos negócios, serviços públicos, actividades culturais e de lazer de natureza pública, relações com os media, etc.). O domínio privado abrange ainda as relações familiares e as práticas sociais do indivíduo. O domínio profissional cobre tudo aquilo que diz respeito às actividades e às relações dos indivíduos no exercício das suas profissões. In CONSELHO DA EUROPA – *Op. Cit.*, p. 36.

Fundamental é, igualmente, a dimensão cultural destes materiais, em que se parte muitas vezes do já vivido, para depois se proceder à sua articulação com as novas aquisições. Este aspeto não só é fonte de motivação¹²¹, por convocar o universo cultural do aprendente, como potencia o diálogo intercultural, desejável para o desenvolvimento da Competência Plurilingue e Pluricultural, preconizada pelo QECR¹²².

Finalmente, importa referir que se adotará a *Proposta de Grafia do Crioulo Guineense*, de Luigi Scantamburlo¹²³, para os textos guineenses que integram este Livro de Exercícios. Esse sistema ortográfico é constituído por 23 grafemas (16 grafemas consonânticos, 5 grafemas vocálicos e 2 semivocálicos) e 5 dígrafos, representando os fonemas do CG. As tabelas seguintes apresentam, detalhadamente, o sistema descrito:

¹²¹ O papel da motivação atravessa várias teorias de aquisição da LNM, surgindo recorrentemente como um fator que influencia e concorre para o sucesso das aprendizagens. O próprio conceito é complexo e não deve ser visto, tal como a questão da aquisição da LNM, apenas à luz de uma única perspetiva. Durante muito tempo, constituiu referência, na área dos estudos motivacionais, o modelo socio-educacional de Gardner e Lambert, que surgiu num artigo publicado por ambos em 1959 no *Canadian Journal of Psychology*. Segundo estes, a motivação para aprender uma L2 pode ter razões instrumentais, como conseguir um emprego, e integrativas, como conhecer pessoas da língua-alvo (“Motivational variables in second language acquisition”. *Canadian Journal of Psychology*, 266–272). No entanto, outros esforços para compreender a motivação e o seu papel na aquisição da LNM têm sido realizados, resultando em novas abordagens, algumas não isentas de polémica. É o caso da que Stephen Krashen defende, enquadrada na célebre teoria de aquisição de LNM, *The Input Hypothesis*, na qual considera que a motivação afeta o mecanismo de aquisição da linguagem, atuando como um filtro, se o aprendente se manifestar ansioso ou não se identificar com a comunidade de falantes da língua – hipótese a que chamou *The Affective Filter Hypothesis* (KRASHEN, Stephen – “The input hypothesis and its rivals”. *Implicit and explicit learning of languages*. Ed. por N. Ellis. Londres: Academic Press, 1994, 45-78 Apud LEIRIA, Isabel – *Op. Cit.*, p. 118). Interessante é também, por poder contribuir para este trabalho, a perspetiva dos estudos interculturais, já que fornece pistas sobre quais as estratégias de aprendizagem que os vários grupos culturais, dado o seu *background* socioeducativo, preferem, e com as quais se sentem mais à vontade e, consequentemente, mais motivados. No entanto, estão ainda por realizar estudos, no que a esta área respeita, em relação aos guineenses e, mesmo que existissem, tal não impediria que se avançassem com propostas de materiais mobilizadoras de outras estratégias que não aquelas a que aquele grupo está habituado. Como referem dois dos autores destes estudos, *culture should not be seen as a straight jacket, binding students to a particular set of learning strategies all their lives. Strategy instruction can help students see the value in “new” language learning strategies that are not necessarily within the limits of their cultural norms*. (BEDELL, David ; OXFORD, Rebecca – “Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the people’s republic of China and other countries”. In OXFORD, Rebecca (ed.), *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*, p. 60).

¹²² CONSELHO DA EUROPA – *Op. Cit.*, p. 231.

¹²³ Cf. Nota 35.

Tabela 1

Fonemas vocálicos do crioulo guineense e respectivos grafemas

<i>Fonema e exemplo</i>	<i>Grafia guineense</i>	<i>Equivalente PORT</i>
/i/ /'misa/	<i>i</i> misa	<i>i</i> Missa
/e/ /mɛ'sa/	<i>i</i> misa	----- mijar
/u/ /la'gua/	<i>u</i> lagua	<i>u</i> lagoa
/e/ /'sera/	<i>e</i> sera	<i>e</i> cera
/ɛ/ /'sera/	<i>e</i> sera	<i>e</i> serrar
/a/ /'kala/	<i>a</i> kala	-- trança
/a/ /'kala/	<i>a</i> kala	<i>a</i> calar
/o/ /'bota/	<i>o</i> bota	<i>o</i> botar
/ɔ/ /'bɔta/	<i>o</i> bota	<i>o</i> bota

Tabela 2

Fonemas semi-vocálicos do crioulo guineense e respectivos grafemas

<i>Fonema e exemplo</i>	<i>Grafia guineense</i>	<i>Equivalente PORT</i>
/w/ /w'aga/	<i>u</i> uaga	---- semear
/y/ /y'agu/	<i>i</i> iagu	---- água
/y'ɔga/	<i>i</i> Ioga	<i>y</i> yoga

Tabela 3

Fonemas consonânticos do crioulo guineense e respectivos grafemas

<i>Fonema e exemplo</i>	<i>Grafia guineense</i>	<i>Equivalente PORT</i>
/p/ /pa'pɛ/	<i>p</i> pape	<i>p</i> pai
/t/ /'tiu/	<i>t</i> tiu	<i>t</i> tio
/k/ /'kusa/ /ku/	<i>k</i> kusa	<i>c</i> coisa
	<i>k</i> ku	<i>qu</i> quem
/b/ /ba'tata/	<i>b</i> batata	<i>b</i> batata
/d/ /'dana/	<i>d</i> dana	<i>d</i> danar
/g/ /'gɔsta/	<i>g</i> gosta	<i>g</i> gostar
/f/ /'fatu/	<i>f</i> fatu	<i>f</i> fato
/s/ /'seku/ /'segu/ /'kalsa/ /'splika/	<i>s</i> seku	<i>s</i> seco
	<i>s</i> segu	<i>c</i> cego
	<i>s</i> kalsa	<i>ç</i> calça
	<i>s</i> splika	<i>x</i> explicar
<i>Fonema e exemplo</i>	<i>Grafia guineense</i>	<i>Equivalente PTG</i>
/ʃ/ /ʃa/ /ʃe'lin/	<i>ch</i> cha	<i>ch</i> chá
	<i>ch</i> chelin	<i>x</i> xelim
/v/ /'vivi/	<i>v</i> vivi	<i>v</i> viver
/z/ /'zinka/ /'kaza/ /i'zami/	<i>z</i> zinka	<i>z</i> zincar
	<i>z</i> kaza	<i>s</i> casar
	<i>z</i> izami	<i>x</i> exame
/ʒ/ /'beʒu/ /'ʒe'ral/	<i>j</i> beju	<i>j</i> beijo
	<i>j</i> jeral	<i>g</i> geral
/tʃ/ /'tʃuba/	<i>tc</i> tcuba	-- chuva
<i>Fonema e exemplo</i>	<i>Grafia guineense</i>	<i>Equivalente PTG</i>
/dʒ/ /'dʒuda/	<i>dj</i> djuda	-- ajudar
/m/ /ma'mɛ/	<i>m</i> mame	<i>m</i> mãe
/n/ /'nɔbu/	<i>n</i> nobu	<i>n</i> novo
/ɲ/ /ɲa/	<i>nɥ</i> nha	<i>nɥ</i> minha
/ɲ/ /ɲ'bai/ /ɲ'ɔrɔtɔ/	<i>n'</i> n' bai	-- eu vou
	<i>n'</i> n'oroto	-- foice
/l/ /'libru/	<i>l</i> libru	<i>l</i> livro
/ʎ/ /'biʎa/	<i>lh</i> bilha	<i>lh</i> bilha
/r/ /'rema/	<i>r</i> rema	<i>r</i> remar

Fonte: INTUMBO, Incanha – *Op. Cit.*, p. 15-16.

Chegou então a altura de concretizar a proposta de materiais didáticos, a grande finalidade deste trabalho.

V.1.1. Oficina 1: *O Plural – Falar de mim e dos outros*

OBSERVAR / PRATICAR

- 1. Escreva, à frente de cada imagem, a palavra correta em Português e em Crioulo Guineense:**



Crioulo Guineense

Português

Ex. Karu _____



Crioulo Guineense

Português



Crioulo Guineense

Português



Crioulo Guineense

Português

2. Veja como ficam as palavras que escreveu no plural:

1



Os **telemóveis** são muito utilizados em Portugal. Muitos portugueses têm mais de um telemóvel.

Portuguisis tene manga del di **telemovel**.

2

O carro é o meio de transporte mais utilizado pelos portugueses. Há famílias com dois **carros** e até mais.

Karu guinti ta utiliza tciu ke di meu di transporti mistu. Ten família ki tene dus **karu** o mas.

3

Os **computadores** são muito importantes para as nossas vidas. O computador e a Internet mudaram o mundo.

Komputador i muito importante na no vida. Komputador ku Internet muda mundu.

4

Todos os portugueses têm televisão em casa. Há **televisões** em todo o lado: nas casas, nos cafés, nos hotéis, etc.

Tudu portuguisis e tene **televizon** na kasa. E tene televizon na tudo ladu: na kasas, na kafes, na hoteis e tene televizon.

- 2.1. Escreva as palavras guineenses, em destaque nos exercícios anteriores, que têm uma forma diferente no singular e no plural.**
-

- 2.2. Escreva as palavras portuguesas, em destaque nos exercícios anteriores, que têm uma forma diferente no singular e no plural.**
-

CONCLUIR

3. Responda com NÃO TENHO DE e TENHO DE:

- a) Em Crioulo Guineense, quando quero formar o plural de uma palavra, _____ modificar obrigatoriamente essa palavra.
- b) Em Português, quando quero formar o plural de uma palavra, _____ modificar, regra geral, essa palavra.

OUVIR / PRATICAR

4. Oiça¹²⁴ com atenção os diálogos. Há palavras que aparecem no singular e no plural. Escreva essas palavras no quadro:

- *Já preencheu o impresso que lhe dei?*
- *Sim. Ainda há mais impressos para preencher?*
- *Não, não há.*
- *Saiu uma notícia no Jornal de Notícias sobre a Guiné. Leste?*
- *Não. Não leio jornais de Portugal.*
- *Conheces este rapaz?*
- *Não, não conheço nenhum destes rapazes.*

¹²⁴ O material didático que é proposto prevê, como parte integrante do Livro de Exercícios para o público em questão, a inclusão de um CD com os registos áudio dos textos que aqui se transcrevem, base para a realização dos exercícios de compreensão oral presentes nas várias Oficinas.

- *Vais ao supermercado? Então traz pão.*
- *Quantos pães queres?*

- *O Tidjane vai amanhã para a Guiné? A que horas é o avião?*
- *Não sei. Mas deve partir de noite. Os aviões para África normalmente partem de noite.*

- *Bom dia, queria renovar o meu passaporte.*
- *É cidadão guineense?*
- *Sim, sou.*
- *Os cidadãos guineenses são atendidos no outro balcão.*

- *Já entregaste os papéis do IRS?*
- *Não. Ainda me falta preencher um papel.*

- *Não estou bem. Estou com dores de estômago.*
- *E há quanto tempo tens essa dor?*

- *A Beatriz trouxe ananases.*
- *Adoro ananás. E o ananás da Guiné é o melhor!*

- *O Amâncio agora trabalha como jardineiro. Vi-o a trabalhar nuns jardins aqui perto.*
- *A sério? O nosso jardim precisa de ser tratado. Temos de falar com ele.*

- *Bom dia, sabe dizer-me qual é a paragem onde se apanha o autocarro que vai para Alcântara?*
- *Não, não sei. Mas há várias paragens ao fundo desta rua. Pergunte aí.*

- *Já limpaste todos os quartos?*

- *Sim, já lavei, já mudei os lençóis. Só me falta pôr um lençol numa cama.*

Singular	Plural
Impresso	Impressos

CONCLUIR

4.1. Já sabe como se forma o plural das palavras? Complete o quadro, com as terminações das palavras que ouviu:

Palavras que terminam em:	Plural
- o (exemplo: Impresso)	- s (exemplo: impressos → regra geral)

PRATICAR

5. Jogue com os colegas.

Peça a um colega para formar o plural de uma palavra que lhe vai dizer. Depois, ele escolhe outra palavra e pede a outro colega para formar o plural, e assim por diante.

- O computador...
- Os computadores. A televisão...
- As televisões. ...

6. Observe as imagens e responda:

Quantos filhos é que eles têm?



Crioulo Guineense: _____ Crioulo Guineense: _____

Português: _____ Português: _____

6.1. Complete:

6.1.1. Para fazer o plural, em Português, mudei as seguintes palavras:

_____.

6.1.2. Para fazer o plural, em Crioulo Guineense, tive de alterar as seguintes palavras:

_____.

6.2. Responda com SIM ou NÃO:

a) Posso escrever **E tene dus fidju**? _____

b) Posso escrever **Eles tem dois filho**? _____

CONCLUIR

7. Complete com Tenho de ou Não tenho de:

a) No Crioulo Guineense, _____ escrever toda a frase no plural. Não _____ fazer a concordância dos vários elementos da frase.

b) No Português, _____ escrever no plural “Eles”, “têm” e “filhos”. _____ fazer a concordância entre os vários elementos da frase.

8. Observe as imagens e responda às perguntas:

Quantos dias por semana é que elas trabalham?



Exemplo:

1. *Elas trabalham dois dias por semana.*

E você, quantos dias por semana é que trabalha?

2. _____

Quantos anos é que eles fazem? (Resposta: 5 anos)



3. _____

E você, quantos anos faz?

4. _____

A que horas é que eles tomam o pequeno-almoço?

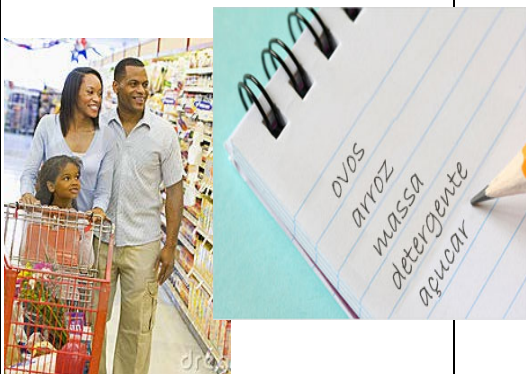


A que horas é que você toma o pequeno-almoço?

5. _____

6. _____

O que é que eles compraram no supermercado?



7. _____

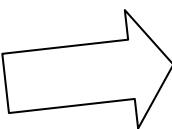
O que é que você comprou, na última vez que foi ao supermercado?

8. _____

9. Compare:



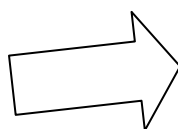
Para chegar ao emprego, eu apanho o autocarro, o comboio e o metro.



Eu apanho **muitos transportes**.



Pa tciga na tarbadju n'ta panha otokaru o kumboiu o metru.



N'ta panha **manga di transporti**.

9.1. Responda, em relação às partes destacadas:

9.1.1. Quais destas palavras ficam iguais no singular e no plural?

- a) Transporte; _____
- b) Transporti. _____
- c) Manga di; _____
- d) Muitos. _____

CONCLUIR

10. Complete com a opção correta:

- a) Em Português, _____ (TENHO DE/ NÃO TENHO DE) escrever “muitos” e “transportes” no plural, _____ (POSSO/ NÃO POSSO) escrever só uma das palavras no plural.
- b) Em Crioulo Guineense, _____ (TENHO DE/ NÃO TENHO DE) escrever “transporti” no plural, _____

(POSSO/ NÃO POSSO) escrever “manga di transporti”, porque “manga di” já dá a ideia de plural (tal como *dus*, *tris...*, *tcIU* ou *tudu*).

PRATICAR

11. Leia as várias afirmações e, a partir do seu conteúdo, escreva novas frases com MUITO(S), MUITA(S), POUCO(S), POUCA (S).

Exemplo:

a) Os Bijagós são um arquipélago com mais de 40 ilhas.

Os Bijagós têm muitas ilhas.

b) A Guiné-Bissau tem mais de 20 etnias: a etnia balanta, a etnia fula...



c) Os portugueses têm em média 1,5 filhos



d) Os portugueses têm em média mais de um telemóvel.



e) A Guiné-Bissau tem praia, mas só em Varela.



11.1 Volte a ler as frases que escreveu e corrija o que está mal, com a ajuda desta tabela. Assinale com um (✓) o que fez:

Não me esqueci de:	✓
1. Escrever toda a frase no plural, fazendo as concordâncias	
2. Escrever, quando utilizo MUITOS, POUCOS, TODOS, o que vem a seguir no plural	
3. Escrever a terminação correta do plural das palavras: Ex: - M → NS (armazém → armazéns) - EL → EIS (móvel → móveis)	

V.1.2. Oficina 2: *Determinante Artigo Definido – Festas e tradições*

LER e PRATICAR

1. Leia os seguintes textos, em Português e em Crioulo Guineense:





Rapa cabelo



Quando a criança nasce, nas etnias muçulmanas, a mulher fica em casa durante sete dias. Depois, os familiares organizam uma festa para pôr o nome à criança. Eles matam uma cabra e preparam a farinha de arroz. Os pais escolhem o nome da criança, mas o imã tem de repetir o nome muitas vezes, em voz alta. A mãe recebe o dinheiro que as pessoas lhe oferecem, enquanto o imã corta o cabelo da criança. Depois, os familiares dividem a farinha de arroz. E enquanto todos comem e dançam, as mulheres cozinham a cabra que foi morta de manhã para o almoço dos convidados.

Rapa kabesa

Ora ke mininu nasi, na etnia musulmanu, mindjer ta fika seti dia na kasa. Se parentis ta organiza un festa pa pui nomi na mininu. E ta mata kabra i prepara farinha di arus. Se pape e ta kudji nomi di mininu ma omi garandi tene di ripiti nomi di mininu en vos alta. Se mami ta risibi dinheru ke pesoas ta patil enkuantu omi garandi ta korta kabelu di mininu. Dipus se parentis ta dividi farinha di arus. Ora ke na kume i badja, mindjeris ta kusinha kabra ke matadu parmana par almosu di konvidadu.

- 1.1. Leia de novo o primeiro texto e complete os quadros em Português com os artigos definidos O / A / OS / AS e a terminação da palavra, se for o caso. Depois, leia o segundo texto e complete os quadros em Crioulo Guineense. Se não usar o artigo definido, ponha uma cruz (X):

Singular	Crioulo Guineense 	Português 
	X kabelu ___ nomi ___ dinheru ___ omi garandi ___ almosu	O cabel____ Masculino ___ nome ___ dinheiro ___ imã ___ almoço
	___ mininu ___ farinha ___ kabra ___ mame ___ mindjer	A crianç____ Feminino ___ farinha ___ cabra ___ mãe ___ mulher

Plural	Crioulo Guineense 	Português 
	___ pape ___ parentis	Os pais Masculino ___ familiares
	___ pessoas ___ mindjeris	As pessoas Feminino ___ mulheres

2. Complete com PORTUGUÊS ou CRIOULO GUINEENSE:

- a) Em _____, quando quero falar de pessoas, animais, plantas, alimentos, etc., não preciso de utilizar o artigo definido como em _____.
- b) Em _____, tenho de me preocupar se o nome que escrevo a seguir ao artigo é masculino ou feminino, singular ou plural.

3. Complete os espaços com O, A, OS, AS:

- a) Em Português, normalmente as palavras que são masculinas terminam em _____. O artigo definido, no singular e no masculino, também é _____.
- b) Em Português, normalmente as palavras que são femininas terminam em _____. O artigo definido, no singular e no feminino, também é _____.
- c) Em Português, normalmente junta-se um –s à palavra para formar o plural. O mesmo acontece com os artigos definidos. Assim, o artigo definido masculino e plural é _____ e o artigo definido feminino e plural é _____.

4. Leia o texto seguinte, que fala de outra data festiva: o Natal.



O Natal é uma festa católica e de grande importância para os portugueses. É a festa do nascimento de Jesus, que se comemora no dia 25 de dezembro. Mas os preparativos começam mais cedo: compram-se os presentes, enfeita-se a árvore de Natal e monta-se o presépio. Depois, na véspera de Natal, a família reúne-se para a ceia de Natal. Na mesa, põe-se o bacalhau, as filhós e o bolo-rei. À meia-noite, abrem-se os presentes e todos desejam as ‘boas-festas’ uns aos outros.

4.1. Procure no texto as palavras ou expressões que correspondem às imagens, escreva-as nos espaços e ligue o artigo definido a cada uma delas:

o

•

a

•

os

•

as

•

• _____



• _____



• _____



• _____



• _____



• _____



5. Oíça com atenção as frases seguintes. Verifique se o artigo definido é utilizado nos seguintes casos. Assinale com um (X) por baixo da resposta correta:

a) Nomes de pessoas:

O Malam e a Aissatu regressam da Guiné depois do Natal.

Sim	Não	Às vezes

b) Vocativos:

Malam, traz o bolo de aniversário da tua irmã.

Sim	Não	Às vezes

c) Estações do ano:

O Verão em Portugal começa no dia 21 de junho.

Sim	Não	Às vezes

d) Datas festivas:

O Natal é no dia 25 de dezembro.

Sim	Não	Às vezes

e) Continentes:

A Europa é um continente que recebe bem os imigrantes.

Sim	Não	Às vezes

f) Nomes de países:

Portugal tem 10 400 000 habitantes. A Guiné-Bissau tem 1 600 000 habitantes.

Sim	Não	Às vezes

g) Nomes de cidades:

Já visitei Lisboa, mas nunca visitei o Rio de Janeiro.

Sim	Não	Às vezes

h) Possessivos:

O meu filho faz cinco anos amanhã.

Sim	Não	Às vezes

i) Meses:

Vou de férias em agosto e regresso em setembro.

Sim	Não	Às vezes

j) Datas:

Hoje é dia 25 de março.

Sim	Não	Às vezes

6. Complete com os artigos definidos, se for necessário:

- a) Nunca visitei _____ Porto. Ouvi dizer que _____ São João, em finais de junho, é uma boa altura para ir lá.
- b) Amanhã é _____ dia 12 de junho, dia de Santo António. _____ Lisboa não dorme.
- c) _____ Carnaval, na Guiné, é muito festejado.
- d) Podes vir em julho ou agosto. _____ Verão em Portugal é muito animado.
- e) _____ Pedro e _____ Ana vão passar _____ Páscoa em casa dos tios, na Amadora.
- f) _____ Paulo, já compraste todos os presentes de Natal?
- g) Nunca visitei _____ Ásia. Gostava de conhecer _____ sua cultura e _____ suas tradições. E também _____ suas festas!
- h) _____ novembro é _____ mês do São Martinho.
- i) Eles foram para _____ Quinhamel, porque um tio deles hoje faz anos.



7. Lembre-se de uma festa tradicional do seu país. Responda às seguintes questões, como nos exemplos. Não se esqueça de utilizar o artigo definido, no caso de ser necessário.

- Qual foi a festa onde mais gostou de ir?

Exemplo: O tabaski, O Carnaval...

Resposta: _____

- Onde é que foi? *Exemplo: Em Bissau, Em Bafatá...*

- Quando é que foi? *Exemplo: Em maio, Em setembro...*

- O que é que comeu? *Exemplo: Comi chabéu...*

- Quanto tempo é que durou? *Exemplo: Durou todo o dia...*

- Com quem é que foi? *Exemplo: Fui com os meus irmãos...*

- Quem é que encontrou? *Exemplo: Encontrei o meu tio...*

Conclusões

A proposta de materiais apresentada, visando o público crioulofófono guineense, resultou da vontade de contribuir para a capacitação deste último, no que se refere à aprendizagem do PORT. O resultado da experiência de ensino de vários anos com guineenses, a que se junta a (re)valorização atual dos repertórios linguístico-comunicativos prévios na aquisição de novas línguas, defendida pela investigação em L2, assim como pela Didática das Línguas, contribuíram para a definição dos contornos deste Livro de Exercícios para guineenses crioulofonos. O desenvolvimento da competência multilingue e multicultural passa agora a ser o *leitmotiv* da aprendizagem de uma L2, encarada como um processo que nunca está terminado, no qual os conhecimentos linguístico-culturais prévios e os da nova língua são dialogicamente mobilizados, através do estabelecimento de pontes interlinguísticas e interculturais. Não se procura mais que o aprendente da LNM adquira a competência linguística do locutor nativo, nem imite modelos socioculturais (o que constitui tarefa impossível), mas antes construa uma competência multidimensional e constantemente renovada, definida pelas diferenças e semelhanças entre repertórios linguísticos.

Esta perspectiva, inevitavelmente, conduz a um repensar dos fundamentos da AC, e de conceitos que giram (mais ou menos afastados) na sua órbita, como os de “transferência”, “interlíngua” ou “erro”. Os fenómenos de transferência linguística surgem agora como um elemento fundamental do processo aquisitivo da LNM, atuando em várias direções (L1-L2; L2-L1; L2-L2), e não como uma mera estratégia compensatória do aprendente. A interlíngua, vista como um sistema linguístico que cada aprendente de LNM constrói, de modo evolutivo e dinâmico, mas sem grandes possibilidades de atingir o estágio linguístico perfeito, é reconfigurada à luz do desenvolvimento da tal Competência Plurilingue, segundo a qual cada aprendente é representado à luz do(s) seu(s) repertório(s) linguísticos, em enriquecimento permanente. E o erro deixa de ser entendido como uma intromissão da L1 na interlíngua, que importava a todo o custo proscrever, para passar a ser encarado como marca inevitável da interpenetração das várias línguas em presença, tornando-se benéfico promover a consciência metalinguística dos aprendentes, como forma de detetar e compreender a sua existência.

Por outro lado, o desenvolvimento de modelos educacionais bilingues ou que promovam a biliteracia parece constituir-se como um caminho acertado, como o provam os resultados das experiências levadas a cabo em sociedades multilingues, caso da Guiné-Bissau, que mostram que vale a pena trabalhar com as línguas maternas dos aprendentes, e que ter a consciência das semelhanças e das diferenças que existem em relação à língua de aprendizagem pode favorecer as aquisições. Em Portugal, há projetos experimentais de ensino bilingue, com resultados muito animadores¹²⁵. A integração dos imigrantes, base para o exercício de uma cidadania ativa, só sai a ganhar, se houver esforços concretos para seguir nesta via.

É, pois, e para finalizar, grande o desafio que enfrenta o professor de LNM, que é o de levar os aprendentes a desenvolver a sua Competência Plurilingue e Pluricultural, tendo que rentabilizar repertórios linguístico-culturais, potencializando estratégias de transferência, sistematizando semelhanças e diferenças interlinguísticas. Para tal, precisa de ter materiais didáticos que reflitam esse desafio. Foi esse o espírito que presidiu à criação do material didático apresentado neste trabalho.

¹²⁵ É o caso do projeto-piloto “Turma Bilingue”, a decorrer na EB1 nº 1 do Vale da Amoreira, com a coordenação do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), e financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian. (Ver PEREIRA, Dulce – *Turma bilingue (Português/ Caboverdiano): um projecto experimental de educação bilingue em Portugal*).

Bibliografia

AUGEL, Johannes – “Começando a alfabetizar na “língua materna”. Um estudo do projeto experimental crioulo/português na Guiné-Bissau”. *Revista Internacional em língua portuguesa*. Lisboa, nº 13 (jul. 1995) 81-87.

BANCO MUNDIAL – *Política docente na Guiné-Bissau*. 2009 (Relatório não publicado).

BARRETO, Maria Antónia – “Percursos do sistema educativo guineense: as experiências de ensino integrado – CEPI e CEEF”. In MATEUS, Maria Helena Mira ; PEREIRA, Luísa Teotónio (org.), *Língua Portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*. Lisboa: Colibri [etc.], 2005, 29-47.

BEDELL, David ; OXFORD, Rebecca – “Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the people’s republic of China and other countries”. In OXFORD, Rebecca (ed.), *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawai’i, 1996, 47-60.

BULL, Benjamim Pinto – *O crioulo da Guiné-Bissau: filosofia e sabedoria*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Guiné-Bissau: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, 1989.

CALVET, Louis-Jean – *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette Littératures, 1999.

CANDÉ, Fátima – *A língua portuguesa na formação de professores do ensino básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau*. Lisboa: Departamento de Estudos Portugueses da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2008. Dissertação de mestrado.

CARDOSO, Maria Fernanda – “Gestão do plurilinguismo em África”. *Tcholona : revista de letras, artes e cultura*. Bissau, nº 5 (jan. 1996) 14-16.

CASTRO, Ivo – “A língua portuguesa no tempo e no espaço”. In *Falar melhor, escrever melhor*. Lisboa: Selecções do Reader’s Digest, 1991, 53-89.

CONSELHO DA EUROPA – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.

CORDER, S.P. – “The significance of learner’s errors”. *IRAL : International review of applied linguistics in language teaching*. vol. 5, nº 4 (1967) 161-170.

CRISTIANO, José Manuel – *Análise de erros em falantes nativos e não nativos*. Lisboa [etc.]: Lidel, 2010.

CUNHA, Celso ; CINTRA, Lindley – *Breve gramática do português contemporâneo*. 14ª ed. Lisboa: Sá da Costa, 2001.

DECRETO-LEI nº 6/2001. *D.R. I Série-A*. 15 (01-01-18) 258-265.

DESPACHO NORMATIVO nº7/2006. *D.R. I Série-B*. 26 (06-02-06) 903-905.

DIALLO, Alpha – “Usages et images des langues en Guinée”. *Le français en Afrique : revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique* [Em linha], nº 19 (2004) 9-36. [Consult. 30 abr. 2011] Disponível em <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/19/DIALLO.pdf>

ELLIS, Rod – *Second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press, 1997.

GALLISSON, R. ; COSTE, D. – *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Almedina, 1976.

GARDNER, Robert ; LAMBERT, Wallace – “Motivational variables in second language acquisition”. *Canadian Journal of Psychology*. vol. 13, nº 4 (dez. 1959) 266–272

GASS, Susan M. ; SELINKER, Larry – *Second language acquisition : an introductory course*. 3ª ed. New York [etc.]: Routledge, 2008.

GELSO, Daniela – *Crioulo para estrangeiros*. Saronno: Monti, 2007.

GÉRARD, François-Marie ; ROEGIERS, Xavier – *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora, 1998. (Coleção Ciências da Educação; 30).

GONÇALVES, Perpétua – “A formação de variedades africanas do português : argumentos para uma abordagem multidimensional”, in CONFERÊNCIA INTERNACIONAL A LÍNGUA PORTUGUESA: PRESENTE E FUTURO. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, 223-242.

GUIMARÃES, José Marques – *A política «educativa» do colonialismo português em África – da I República ao Estado Novo*. Porto: Profedições, 2006.

HAZNEDAR, Belma – “Transfer at the syntax-pragmatics interface: pronominal subjects in bilingual Turkish”. *Second language research*. vol. 16, nº 3 (jul. 2010) 355-378.

HOVENS, Mart – “A realidade do crioulo”. *Tcholona : revista de letras, artes e cultura*. Bissau, nº 4 (jul. 1995) 2-3.

INTUMBO, Incanha – *Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2007. Dissertação de mestrado.

IONIN, Tania ; ZUBIZARRETA – “Introduction to the special issue: selective first language influence and retreat from negative transfer”. *Second language research*. vol. 16, nº 3 (jul. 2010) 283-291.

JOHNSON, Keith ; JOHNSON, Helen (ed.) – *Encyclopedic Dictionary of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 1998.

KECSKES, Istvan ; PAPP, Tunde – *Foreign language and mother tongue*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

LEIRIA, Isabel – *Léxico, aquisição e ensino : do português europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

----- – “Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino”. *Idiomático: revista digital de didáctica de PLN* [Em linha], nº 3 (dez. 2004) 1-11. [Consult. 5 set. 2011] Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>

LIGHTBOWN, Patsy ; SPADA, Nina – *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

MADEIRA, Ana Maria ; CRISPIM, Maria de Lourdes – “Contributo da investigação linguística para o ensino do português, língua não materna”. In ANÇÃ, Maria Helena (coord.). *Educação em Português e Migrações*. Lisboa [etc.]: Lidel, 2010, 45-61.

MASCARENHAS, Ana Lúcia – *Ensino do português como língua segunda: proposta metodológica para a formação de professores na Guiné-Bissau*. Lisboa: Departamento de Estudos Portugueses da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2009. Dissertação de mestrado.

MELLO, Maria Aparecida de – *A questão da produtividade morfológica do guineense*. Brasília: Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula da Universidade de Brasília, 2007. Tese de doutoramento.

MELO, Sílvia – “ ‘dormindo com o inimigo’ ou como os obstáculos podem ser oportunidades pedagógicas em Português Língua Estrangeira (PLE)”. *Palavras*. Lisboa: Associação de Professores de Português, nº 35 (2009) 47-53.

MONTEIRO, Fernando Amaro ; ROCHA, Teresa Vásquez – *A Guiné do século XVII ao século XIX : o testemunho dos manuscritos*. Lisboa: Prefácio, 2004.

MONTRUL, Silvina – “Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers”. *Second language research*. vol. 16, nº 3 (jul. 2010) 293-327.

OLIVEIRA, Ana Luísa – “Representações da aprendizagem do português língua segunda – o caso de duas alunas guineenses do 10º ano”. *Idiomático: revista digital de*

didáctica de PLNM [Em linha], nº 4 (abr. 2005) 1-24. [Consult. 5 set. 2011] Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/04/representacoes.pdf>

OLIVEIRA, Ana Luísa [et al.] – “Comparação interlinguística como recurso didáctico: a aprendizagem do português por ucranianos, guineenses e caboverdianos”. In ANÇÃ, Maria Helena (coord.). *Educação em Português e Migrações*. Lisboa [etc.]: Lidel, 2010, 63-89.

OLIVEIRA, Maria – “Processamento da informação num contexto migratório e de integração”. In ANÇÃ, Maria Helena (coord.). *Educação em Português e Migrações*. Lisboa [etc.]: Lidel, 2010, 11-42.

ONU, UNESCO. *Stratégie globale d’elaboration des manuels scolaires et matériels didactiques* [Em linha]. Paris: UNESCO, 2005. [Consult. 12 jul. 2011] Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143736fb.pdf>

ONU. PNUD. *Relatório do desenvolvimento humano 2004 : realidade cultural num mundo diversificado* [Em linha]. Lisboa: Mensagem, 2004. [Consult. 10 mai. 2011] Disponível em http://hdr.undp.org/en/media/hdr04_po_complete.pdf

------. *Relatório de desenvolvimento humano 2010 : a verdadeira riqueza das nações : vias para o desenvolvimento humano* [Em linha]. Nova Iorque, 2010. [Consult. 28 abr. 2011] Disponível em http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_PT_Complete_reprint.pdf

PEREIRA, Dulce – *Turma bilingue (Português/ Caboverdiano): um projecto experimental de educação bilingue em Portugal* [Em linha]. [Consult. 29 ago. 2011]. Disponível em [http://www.iltec.pt/pdf/Turma%20Bilingue%20\(Português-Caboverdiano\)_Um%20projecto%20experimental%20de%20educação%20bilingue%20em%20Portugal.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/Turma%20Bilingue%20(Português-Caboverdiano)_Um%20projecto%20experimental%20de%20educação%20bilingue%20em%20Portugal.pdf)

PORTUGAL. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras – *Relatório de imigração, fronteiras e asilo 2010* [Em linha]. Lisboa, 2011. [Consult. 16 ago. 2011] Disponível em http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2010.pdf

SEAH, Hong Ghee – *Contrastive analysis, error analysis and interlanguage in relation to adult Chinese speakers learning English as a second language*. British Columbia: Department of Languages, Literatures and Linguistics of the Simon Fraser University, 1980. Tese de doutoramento.

SÉGUIN, Roger, *L’elaboration des manuels scolaires – Guide méthodologique*. Paris: UNESCO, 1989.

SELINKER, Larry – “Interlanguage”. *IRAL : International review of applied linguistics in language teaching*. vol. 10, nº 1-4 (1972) 209-231.

SCANTAMBURLO, Luigi – *Dicionário do guineense : Volume I : Introdução e notas gramaticais*. Lisboa: Edições Colibri [etc.], 1999.

----- – *Dicionário do guineense : Volume II : Dicionário guineense-português*. Bissau: FASPEBI, 2002.

----- – “O ensino bilingue nas escolas primárias das ilhas bijagós (crioulo guineense – português)”. In MATEUS, Maria Helena Mira ; PEREIRA, Luísa Teotónio (org.), *Língua Portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*. Lisboa: Colibri [etc.], 2005, 63-78.

SIOPA, Conceição ; ERNESTO, Nelson ; COMPANHIA, Carlito – “A competência em português dos estudantes universitários em Moçambique: primeira abordagem”. *Idiomático: revista digital de didáctica de PLNM* [Em linha], nº 1 (abr. 2004) 1-20. [Consult. 10 jun. 2011] Disponível em http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/01/competencia_em_portugues.pdf

STROUD, Cristopher ; GONÇALVES, Perpétua (org.) – A construção de um banco de erros. In *Panorama do português oral de Maputo*. Maputo: INDE, 1997. Vol. 2.

Apêndice A: Inquérito

Inquérito aplicado, no âmbito do estudo de caso sobre as áreas críticas da aprendizagem do português, aos alunos guineenses do Agrupamento de Escolas Miradouro de Alfazina:

INQUÉRITO

A informação recolhida neste questionário vai ser utilizada num estudo sobre a tua aprendizagem do Português e serve apenas para esse fim. O seu preenchimento deve ser tão rigoroso quanto possível. Agradeço desde já a tua preciosa colaboração.

NOME: _____

1. INFORMAÇÃO PESSOAL

1. **Sexo:** M F

2. **Idade:** _____

3. **País onde nasceste (coloca um (X)):** Guiné-Bissau: _____ Portugal: _____ Outro: _____

Se indicaste Outro, diz qual: _____

4. **País(es) onde fizeste a tua escolaridade? (coloca um (X)):** Guiné-Bissau: _____ Portugal: _____

Outro: _____

Se indicaste Outro, diz qual: _____

4a) **Se escolheste a Guiné-Bissau ou outro, até que idade?** _____

4b) **Se escolheste a Guiné-Bissau ou outro, até que nível?** _____

4c) **Se fizeste a escolaridade na Guiné-Bissau, a língua utilizada nas aulas foi sempre o Português? (coloca um (X))** Sim: _____ Não: _____

Se respondeste Não, diz qual: _____

2. INFORMAÇÃO RELATIVA AOS PAIS

1. **Indica a Língua materna do teu pai (coloca um (X)):** Português:___ Crioulo:___ Outra:___
Se indicaste Outra, diz qual:_____
2. **Indica a Língua materna da tua mãe (coloca um (X)):** Português:___ Crioulo:___ Outra:___
Se indicaste Outra, diz qual:_____
3. **Indica o País onde nasceu o teu pai (coloca um (X)):** Guiné-Bissau:___ Portugal:___ Outro:___
Se indicaste Outro, diz qual:_____
4. **Indica o País onde nasceu a tua mãe (coloca um (X)):** Guiné-Bissau:___ Portugal:___ Outro:___
Se indicaste Outro, diz qual:_____

3. INFORMAÇÃO RELATIVA ÀS LÍNGUAS QUE UTILIZAS

1. **Indica qual ou quais as línguas que utilizas e quanto tempo lhe(s) dedica(s) (assinala com (X)):**

Português: ___	Crioulo: ___	Outra: ___ Qual?_____
100% de utilização ___	100% de utilização ___	100% de utilização ___
75% de utilização ___	75% de utilização ___	75% de utilização ___
50% de utilização ___	50% de utilização ___	50% de utilização ___
25 % de utilização ___	25 % de utilização ___	25 % de utilização ___
0% de utilização ___	0% de utilização ___	0% de utilização ___

2. **Indica qual ou quais as línguas que utilizas com o teu pai e a percentagem com que a(s) utilizas (assinala com (X)):**

Português: ___	Crioulo: ___	Outra: ___ Qual?_____
100% de utilização ___	100% de utilização ___	100% de utilização ___
75% de utilização ___	75% de utilização ___	75% de utilização ___

50% de utilização ____	50% de utilização ____	50% de utilização ____
25 % de utilização ____	25 % de utilização ____	25 % de utilização ____
0% de utilização ____	0% de utilização ____	0% de utilização ____

3. Indica qual ou quais as línguas que utilizas com a tua mãe e a percentagem com que a(s) utilizas (assinala com (X)):

Português: ____	Crioulo: ____	Outra: ____ Qual? _____
100% de utilização ____	100% de utilização ____	100% de utilização ____
75% de utilização ____	75% de utilização ____	75% de utilização ____
50% de utilização ____	50% de utilização ____	50% de utilização ____
25 % de utilização ____	25 % de utilização ____	25 % de utilização ____
0% de utilização ____	0% de utilização ____	0% de utilização ____

4. Indica qual ou quais as línguas que utilizas com os teus amigos e a percentagem com que a(s) utilizas (assinala com (X)):

Português: ____	Crioulo: ____	Outra: ____ Qual? _____
100% de utilização ____	100% de utilização ____	100% de utilização ____
75% de utilização ____	75% de utilização ____	75% de utilização ____
50% de utilização ____	50% de utilização ____	50% de utilização ____
25 % de utilização ____	25 % de utilização ____	25 % de utilização ____
0% de utilização ____	0% de utilização ____	0% de utilização ____

5. Indica a Língua em que lês (assinala com (X)): Português:____ Outra:____

Se indicaste Outra, diz qual: _____

5a) Indica três livros que já leste:

1. _____
2. _____
3. _____

6. Indica a Língua em que vês televisão (assinala com (X)): Português:____ Outra:____

Se indicaste Outra, diz qual: _____

- 6a) Indica três programas da tua preferência:** 1. _____
2. _____
3. _____

4. IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DAS LÍNGUAS QUE UTILIZAS:

1. O Português é uma língua importante para (assinala com (X) onde achares conveniente):

- Ver televisão: _____
- Ler livros: _____
- Ler jornais: _____
- Comunicar com os outros: _____
- Conhecer o mundo: _____

2. O Crioulo é uma língua importante para (assinala com (X) em todos aqueles que se aplicarem):

- Ver televisão: _____
- Ler livros: _____
- Ler jornais: _____
- Comunicar com os outros: _____
- Conhecer o mundo: _____

3. Se utilizas outra língua, indica-a: _____

3a) A língua que indicaste é importante para (assinala com (X) em todos aqueles que se aplicarem):

- Ver televisão: _____
- Ler livros: _____
- Ler jornais: _____
- Comunicar com os outros: _____
- Conhecer o mundo: _____

5. INFORMAÇÃO RELATIVA À MOTIVAÇÃO PARA APRENDER O PORTUGUÊS

1. Motivação para aprender o Português (assinala com (X) em todos aqueles que se aplicarem):

Quero conhecer e/ou identifico-me com a cultura portuguesa. _____

Quero seguir estudos nesta língua e ter oportunidades de carreira. _____

As minhas notas têm sido boas. _____

Gosto das actividades que faço nas aulas. _____

Nenhum dos anteriores. Qual? _____

Apêndice B: Respostas ao Inquérito

Respostas ao inquérito aplicado aos alunos guineenses do Agrupamento de Escolas Miradouro de Alfazina que participaram no estudo de caso sobre as áreas críticas da aprendizagem do português:

1. INFORMAÇÃO PESSOAL

- N° de informantes por sexo

M	1
F	3

- N° de informantes por escalão etário

12 anos	1
13 anos	1
14 anos	1
20 anos	1

- País originário dos informantes

Guiné-Bissau	4
Portugal	0

- País(es) onde os informantes fizeram a escolaridade

Portugal	1
Guiné-Bissau	3
Outro	0

- Idade até à qual fizeram a escolaridade na Guiné-Bissau

6 anos	1
11 anos	2

13 anos	1
---------	---

- Nível de escolaridade atingido na Guiné-Bissau

3ª Classe	1
4ª Classe	1
5ª Classe	1
6ª Classe	1

- Língua normalmente utilizada na escolarização dos informantes

Português	3
Crioulo	1

2. INFORMAÇÃO RELATIVA AOS PAIS

- Língua materna do pai

Português	1
Crioulo	2
Manjaco	1

- Língua materna da mãe

Português	1
Crioulo	2
Manjaco	1

- País de origem do pai dos informantes

Portugal	0
Guiné Bissau	4

- País de origem da mãe dos informantes

Portugal	0
Guiné Bissau	4

3. INFORMAÇÃO RELATIVA ÀS LÍNGUAS QUE UTILIZA

- Língua (s) que utiliza

Português				
100%	75%	50%	25%	0%
0	3	1	0	0
Crioulo				
100%	75%	50%	25%	0%
0	0	0	4	0
Manjaco				
100%	75%	50%	25%	0%
0	0	0	1	0

- Língua (s) falada (s) com o pai

Português				
100%	75%	50%	25%	0%
0	1	0	0	0
Crioulo				
100%	75%	50%	25%	0%
2	0	0	1	0
Manjaco				
100%	75%	50%	25%	0%
1	0	0	0	0

- Língua (s) falada (s) com a mãe

Português				
100%	75%	50%	25%	0%
0	1	0	0	0
Crioulo				
100%	75%	50%	25%	0%
2	0	0	1	0
Manjaco				
100%	75%	50%	25%	0%
1	0	0	0	0

- Língua (s) falada (s) com os amigos

Português				
100%	75%	50%	25%	0%
4	0	0	0	0
Crioulo				
100%	75%	50%	25%	0%
0	0	0	0	0
Manjaco				
100%	75%	50%	25%	0%
0	0	0	0	0

- Língua em que lê

Português	4
Outra	0

- Livros que já leu

<i>Fada Oriana</i>	1
<i>O Cavaleiro da Dinamarca</i>	2
<i>Ulisses</i>	1
<i>A Lua de Joana</i>	1
<i>Uma Aventura</i>	1

- Língua(s) em que vê televisão

Português	1
Outra	2

- Programas preferidos

<i>SIC 10 Horas</i>	1
<i>A Armadilha (telenovela)</i>	1
<i>O Mundo da Patty</i>	1
<i>Telejornal</i>	1
<i>Jogos de futebol</i>	2
<i>Filmes</i>	1
<i>Morangos com Açúcar</i>	1
<i>Quem quer, Ganha</i>	1
<i>Você na TVI</i>	1
<i>Bom Português</i>	1

- O Português é importante para:

Ver televisão	2
Ler livros	1

Ler jornais	2
Comunicar com os outros	3
Conhecer o mundo	2

- O Crioulo é uma língua importante para:

Ver televisão	0
Ler livros	0
Ler jornais	
Comunicar com os outros	2
Conhecer o mundo	2

- O Manjaco é uma língua importante para:

Ver televisão	0
Ler livros	0
Ler jornais	0
Comunicar com os outros	1
Conhecer o mundo	0

3. IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DAS LÍNGUAS QUE UTILIZA

Quero conhecer e/ou identifico-me com a cultura portuguesa	0
Quero seguir estudos nesta língua e ter oportunidades de carreira	3
As minhas notas têm sido boas	1
Gosto das actividades que faço nas aulas	2

Apêndice C: Respostas ao Inquérito (gráficos)

Resultados, na forma de gráficos, do inquérito aplicado aos alunos guineenses do Agrupamento de Escolas Miradouro de Alfazina que participaram no estudo de caso sobre as áreas críticas da aprendizagem do português:

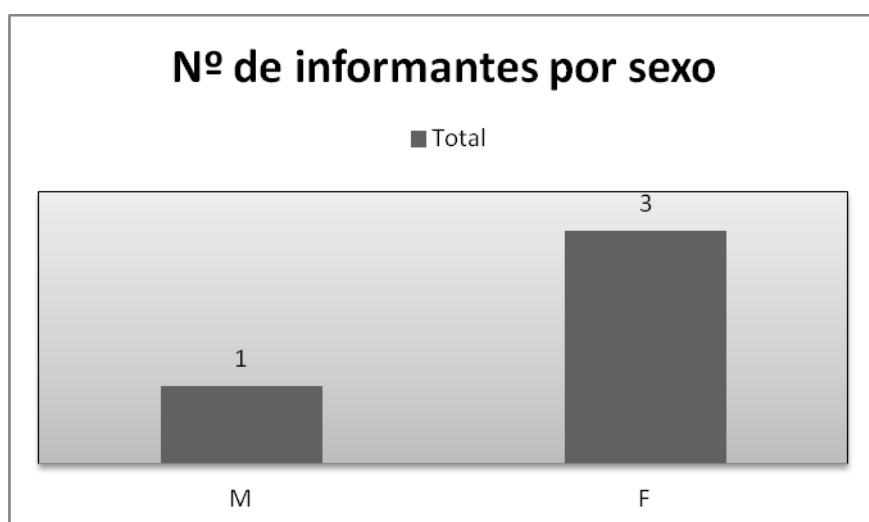


Gráfico 2

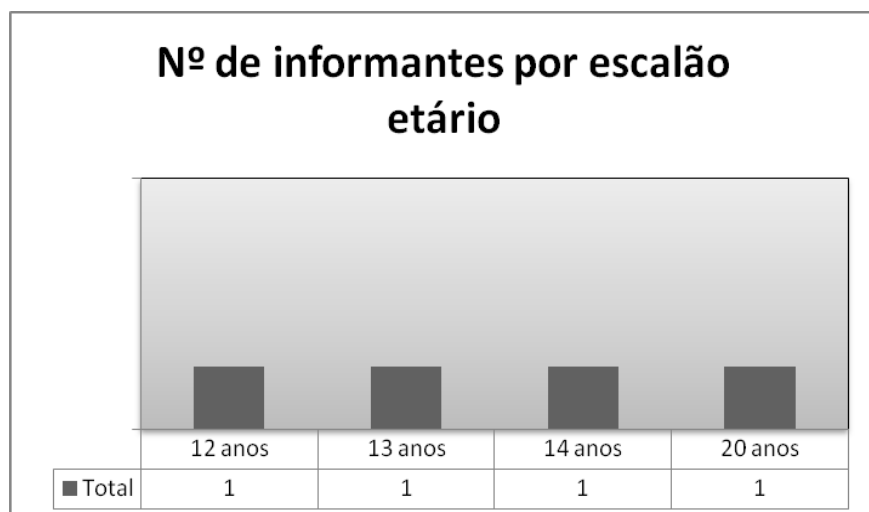


Gráfico 3

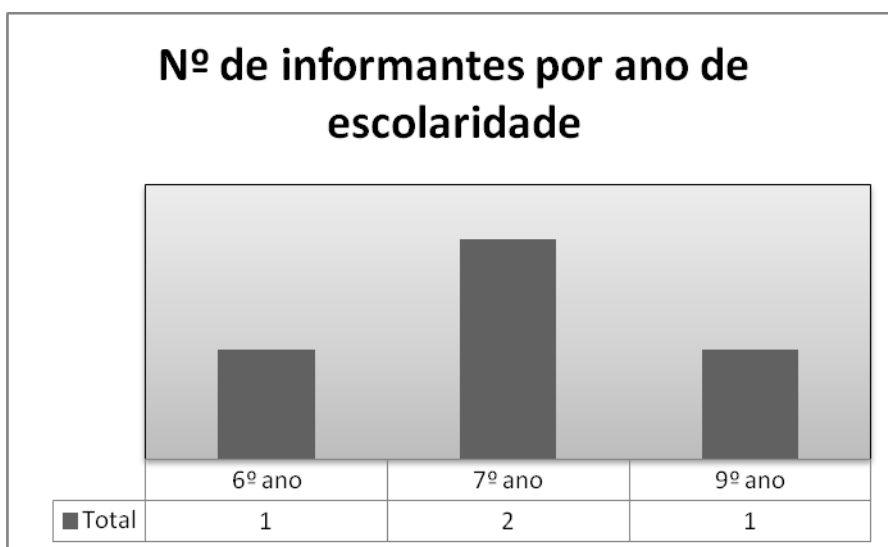


Gráfico 4

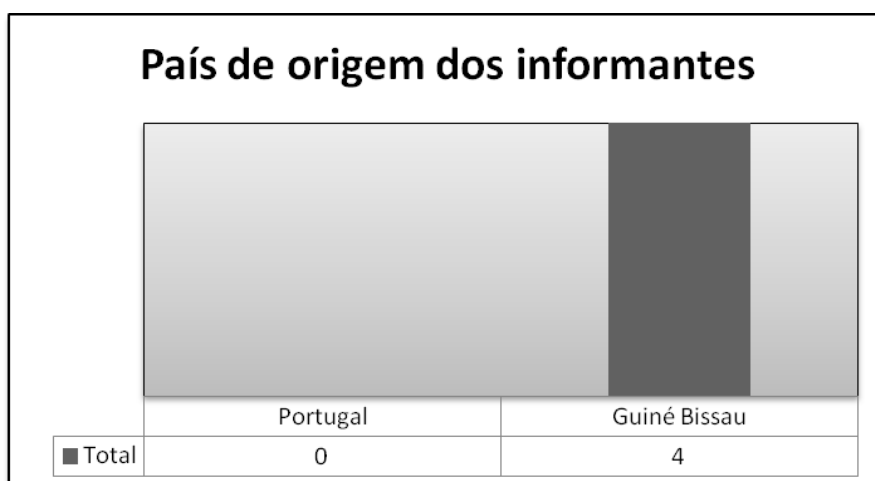


Gráfico 5

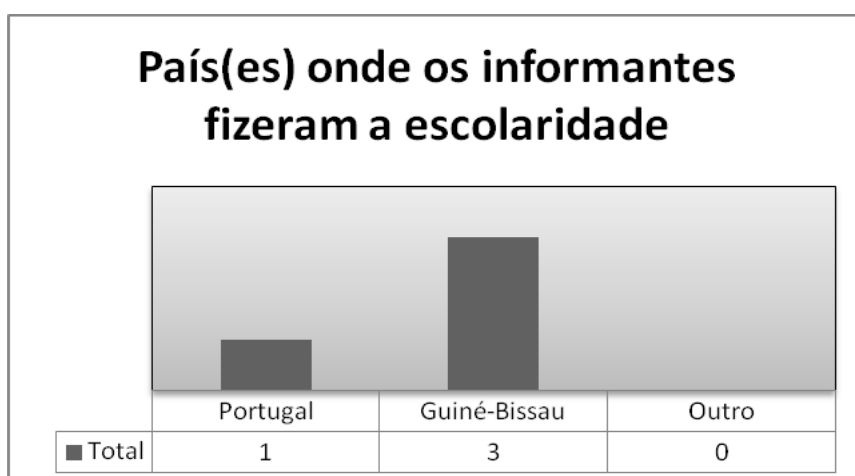


Gráfico 6

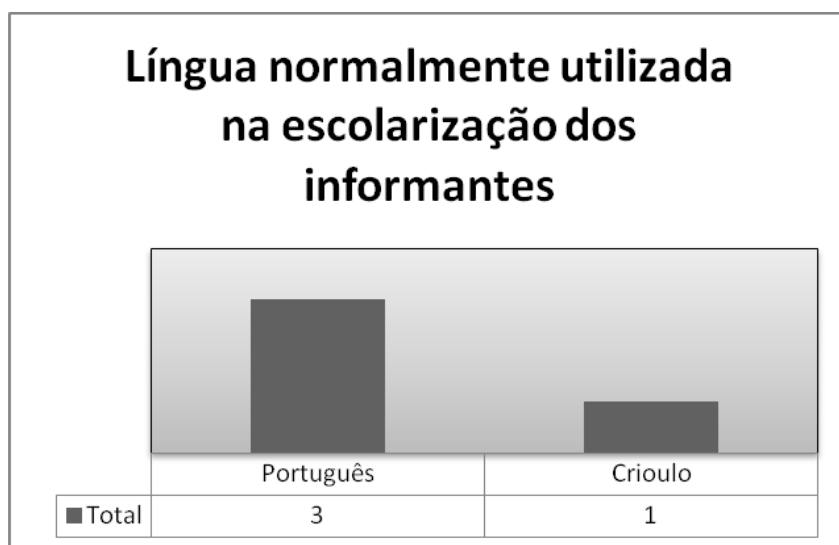


Gráfico 7

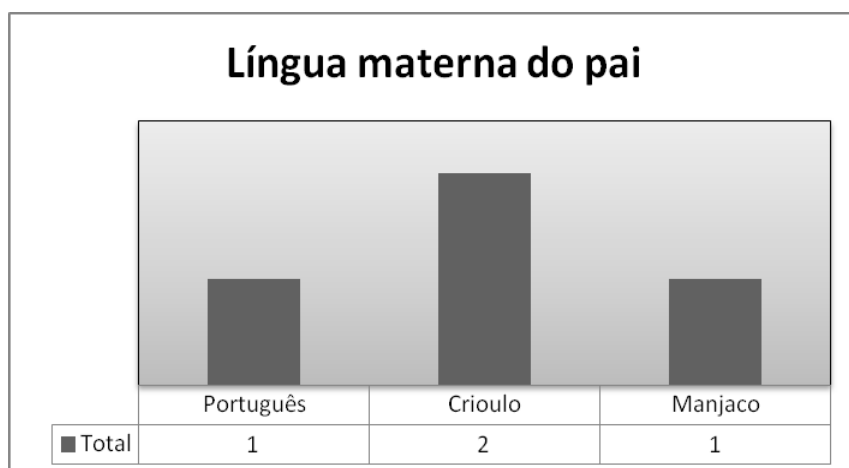


Gráfico 8

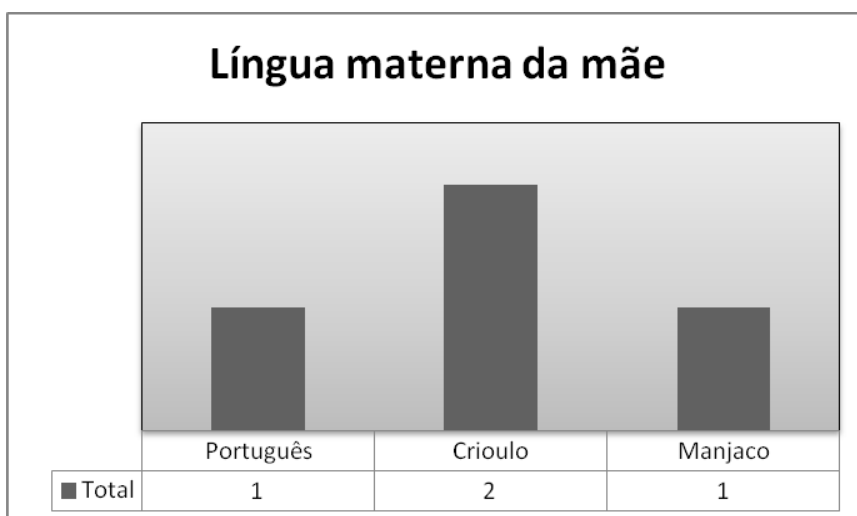


Gráfico 9

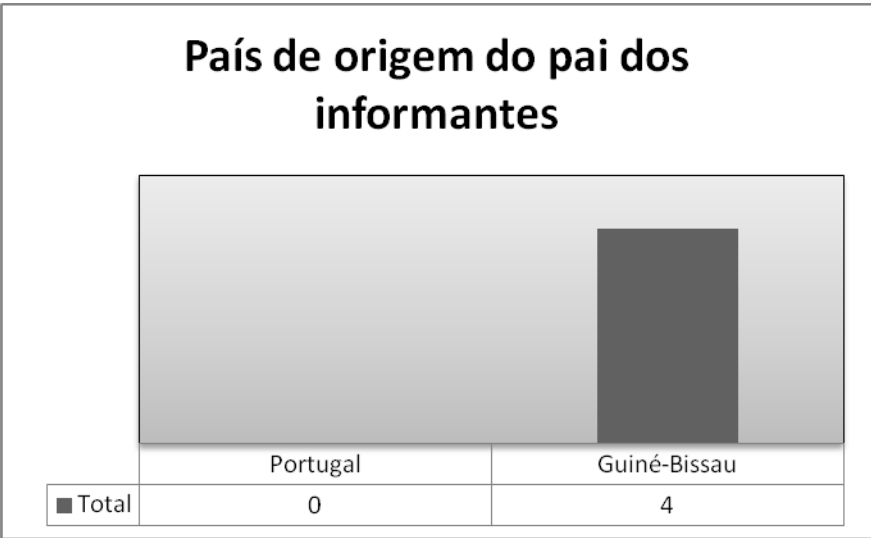


Gráfico 10

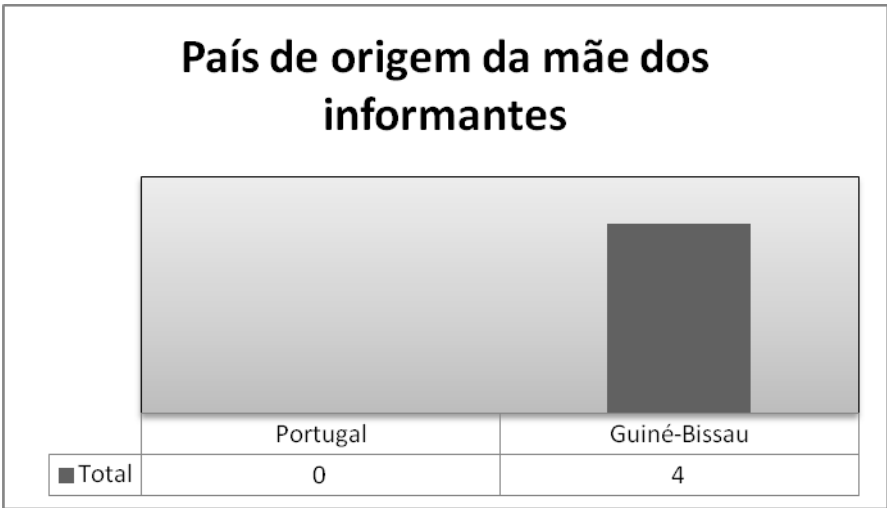


Gráfico 11

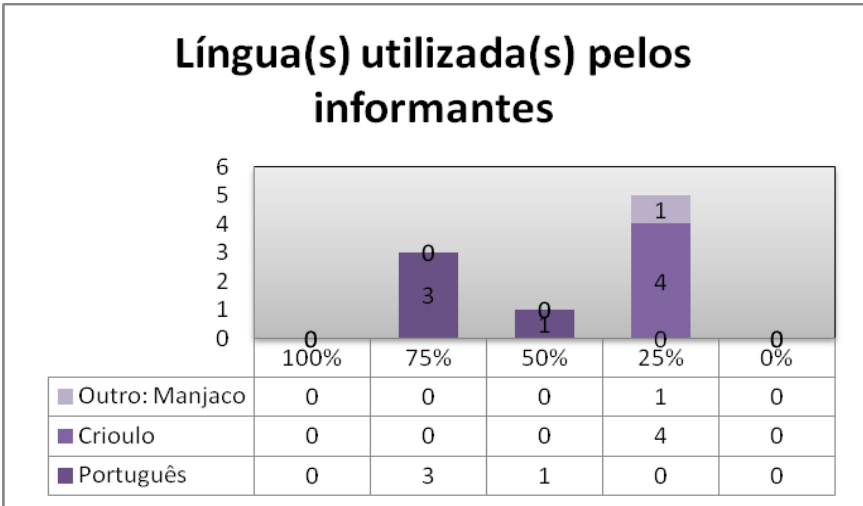


Gráfico 12

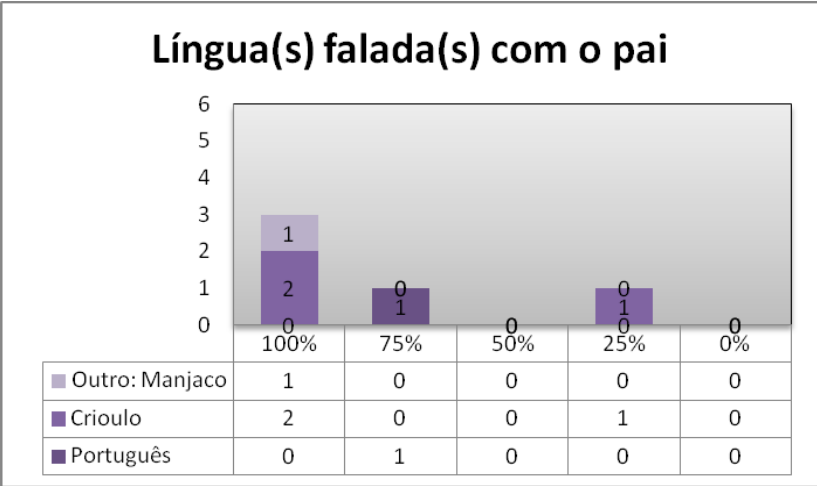


Gráfico 13

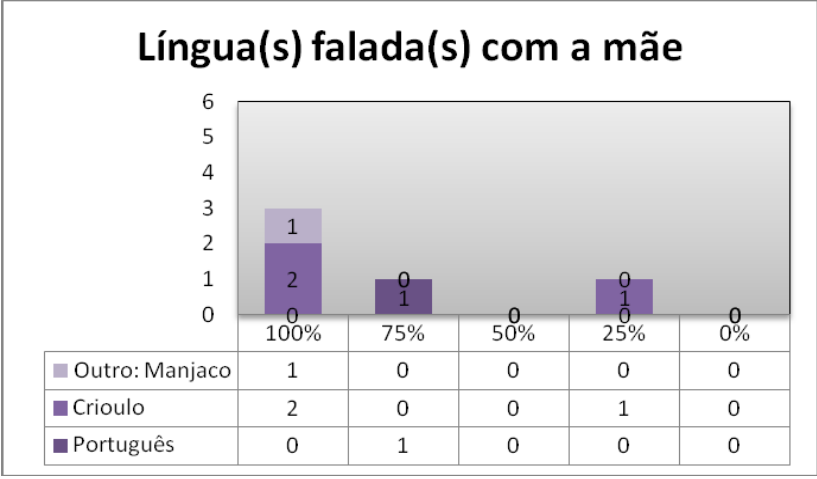


Gráfico 14

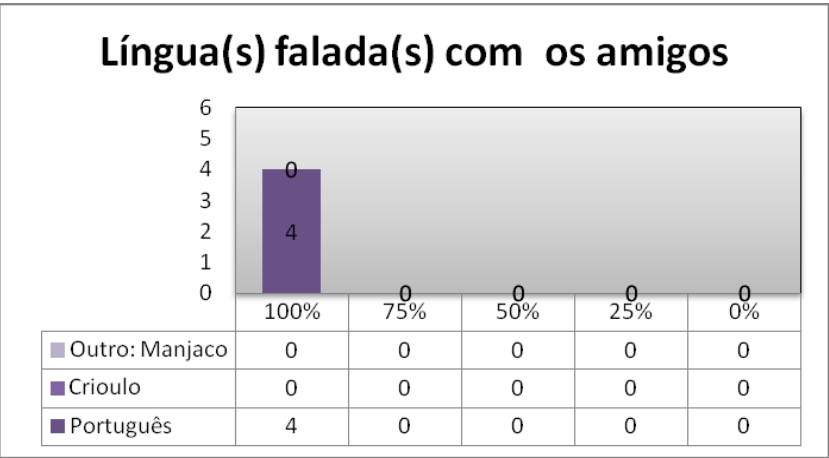


Gráfico 15

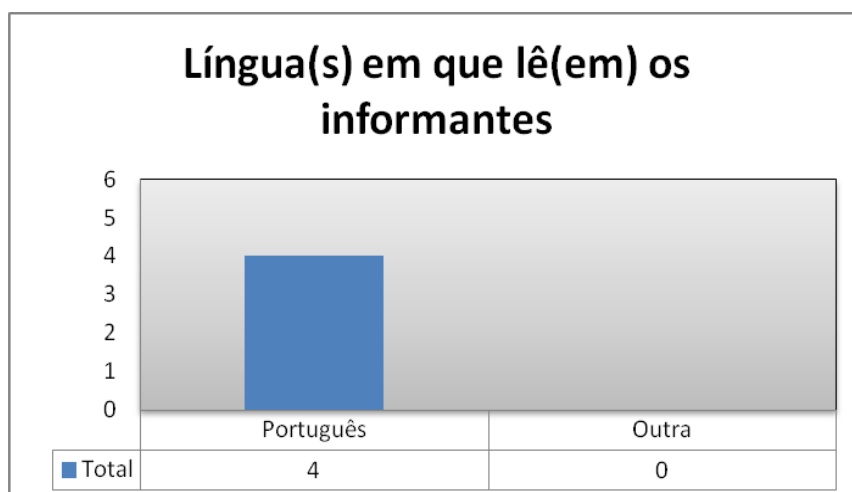


Gráfico 16

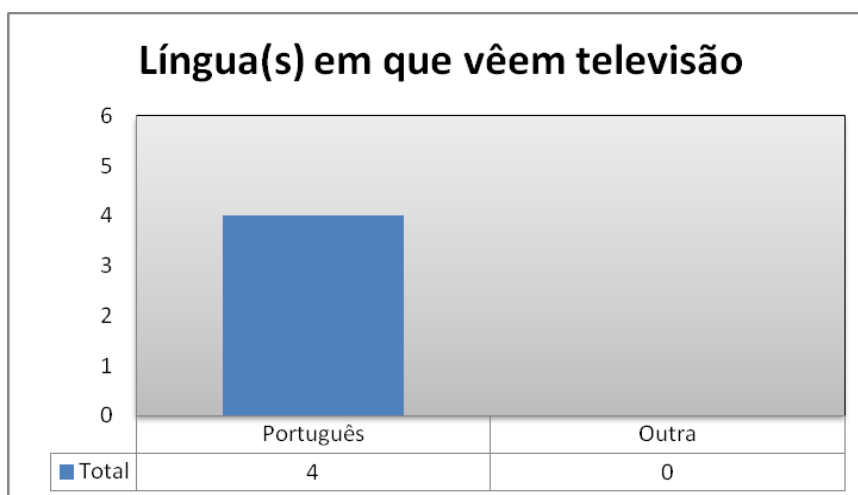


Gráfico 17

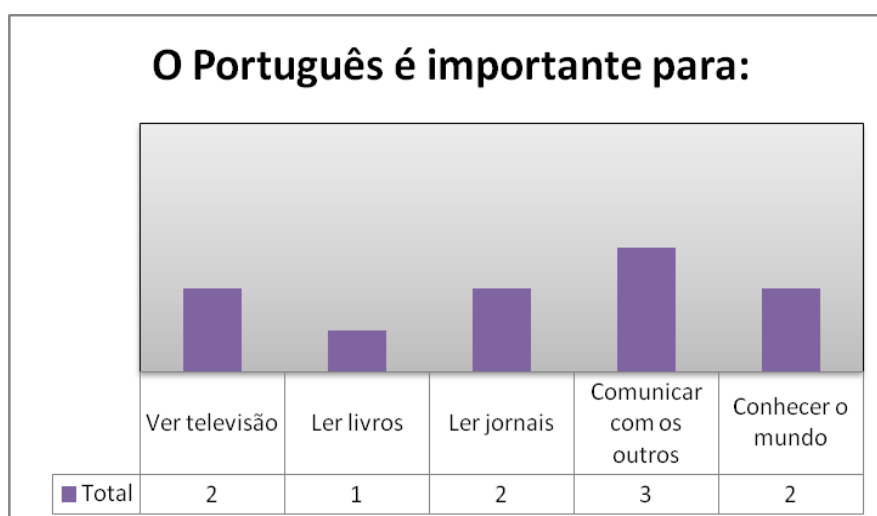


Gráfico 18

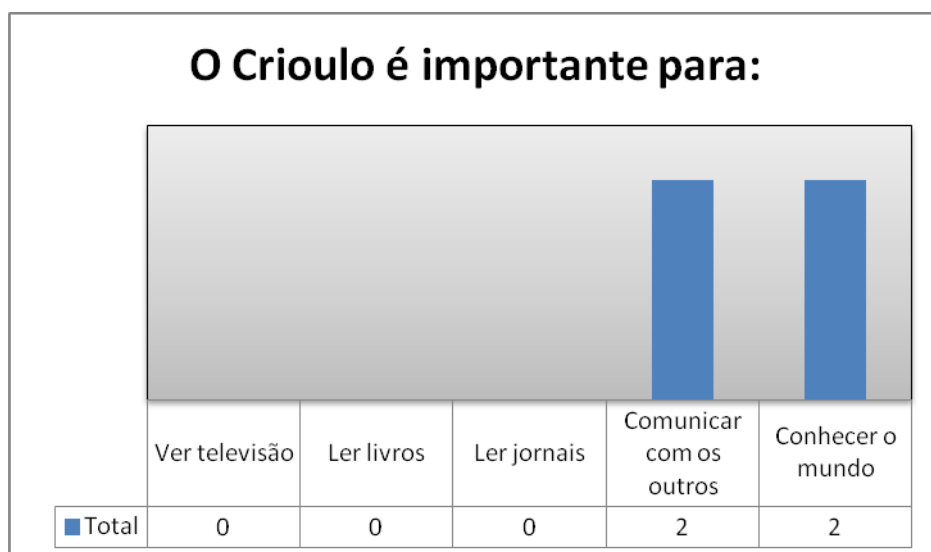
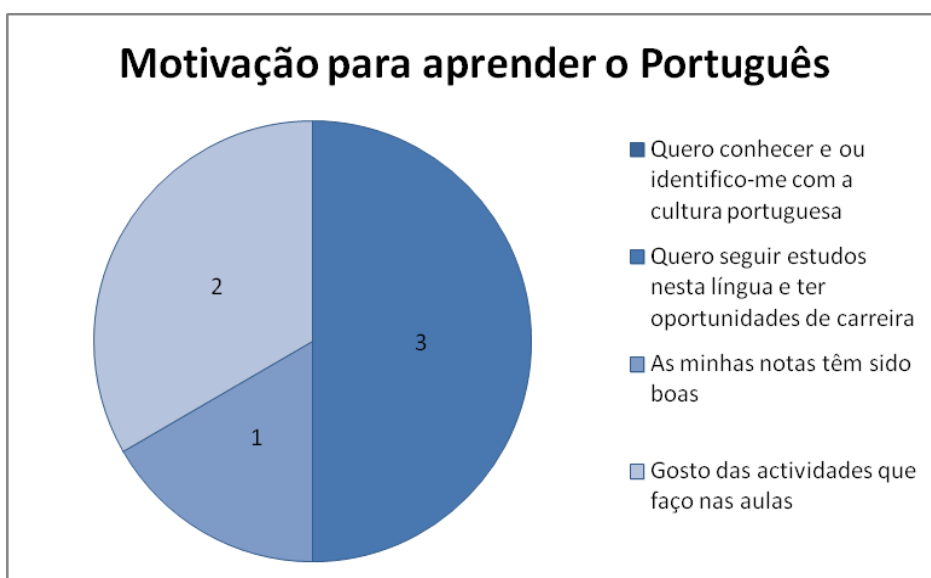


Gráfico 19



Apêndice D: *Corpus* textual

Corpus textual dos alunos guineenses do Agrupamento de Escolas Miradouro de Alfazina, que serviu de base de análise para a identificação das áreas críticas da aprendizagem do português:

A01

Querida prima, gostaria de te fazer um convite é para vires passar ferias de Natal comigo em Portugal. Para veres a diferença <(…)> mais vais gostar porque vais ver a diferença entre Portugal e Guiné já que não tens roupas de Inverno, podias vir sem nada depois nós vamos fazer compra de roupa para Inverno.

Vou te levar Lisboa passear, ver Mosteiro de Jerónimo depois de passear, vamos fazer umas actividades que nunca fizeste por exemplo andar de montanha, jogar volebal, e etc.

Eu espero <(…)> que recebas essa carta e gostas.

Beijinhos e abraços em breve estaremos juntos.

A02

Olá Guida

Eu quiria convidar-te para ir a minha casa se tiveres tempo <(…)> no proximo sabado.

Vens até no sete rios eu vou <(…)> ter contigo.

É só para um passeio, podemos ir ao cinema <(…)> ao Jardim Zoológico.

A03

Ola queria convidar-te para passar dias comigo em Portugal podes vir em Maio nesse mês o clima aqui é quente tens de trazer roupas leves roupas de Verão podemos ir a Feira do monte, praia, também podemos ir ao Vasco da gama.

Podemos jogar com os meus <irmãos> irmãos ou primos.

A04

Como que vocês estas eu estou muito bem. Muitos anos eu não <(…)> te vê, mas fala sempre no telefone um dia eu vou esta contigo aque em Portugal tu queres vir para

Portugal claro que eu quero então continua a portar bem eu também quero vir para Portugal para ficar opê de te porquê tu és único amigo que eu tenho eu tou com saudades de ti. Eu quero para você vir passar férias comigo aqui em Portugal claro que eu quero mais não tem quem vai me ajudar tratar de alguns documento porque alguém quero sair daquele situação passa muito fome.

Chão até outro dia.

Legenda dos códigos de transcrição:

<xxx> segmentos riscados

<(....)> segmentos riscados ilegíveis